

Universidade Federal de
Santa Catarina

Programa de Pós-
Graduação em Ciência
do Educação

www.ppge.ufsc.br

Campus Universitário
Trindade

Florianópolis- SC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Educação, do Centro de
Ciências da Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina, como requisito
para obtenção do Título de Mestre em
Educação.

Orientador: Cristiana Tramonte

Florianópolis, 2011

Colonialidade, Interculturalidade e Educação
Boris Ramírez Guzmán

Colonialidade, Interculturalidade e Educação:
Desdobramentos na relação do povo Mapuche e
o Estado do Chile

Boris Ramírez Guzmán



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

Boris Alfonso Ramírez Guzmán

**COLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO:
DESDOBRAMENTO NA RELAÇÃO DO POVO MAPUCHE E O
ESTADO DO CHILE.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Cristiana de Azevedo Tramonte.

Florianópolis
2011

Catálogo na fonte elaborada pela biblioteca da
Universidade Federal de Santa Catarina

R173c Ramírez Guzmán, Boris Alfonso

Colonialidade, interculturalidade e educação [dissertação]
: desdobramento na relação do povo Mapuche e o Estado do
Chile / Boris Alfonso Ramírez Guzmán ; orientadora, Cristiana
Tramonte. - Florianópolis, SC, 2011.

174 p.: il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Índios Araucano - Chile. 3. Chile -
Colônias. 4. Chile - Relações culturais. I. Tramonte,
Cristiana de Azevedo. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

Boris Alfonso Ramírez Guzmán

**COLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO:
DESDOBRAMENTO NA RELAÇÃO DO POVO MAPUCHE E O
ESTADO DO CHILE.**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 27 de novembro de 2011.

Prof.^a. Dr.^a Celia Regina Vendramini
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a, Dr.^a Cristiana de Azevedo Tramonte
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a, Dr.^a Beleni Saete Grando,
Universidade Estadual do Mato Grosso

Prof., Dr. Reinaldo Matias Fleuri,
Universidade Federal de Santa Catarina

Para mis padres, Gloria Guzmán y
Luis Ramírez, mis principales
cómplices.

AGRADECIMENTOS

Não agradecer é não reconhecer o caráter coletivo deste trabalho, os pontos de reflexão e inflexão, de idéias, de contensões, de ajuda, de risos, de amizades que lhe deram corpo e movimento, misturando-se na dança deste texto.

É por isso que em primeiro lugar quero agradecer ao principal “culpável” por este percurso, companheiro e parceiro, Roger Miguel Sulis, pela sua paciência, cumplicidade e parceria neste trabalho.

Quero também agradecer à Professora Cristiana Tramonte e ao Professor Reinaldo Fleuri, por confiarem desde sempre, e permitirem “MOVER”-me nesta dança.

Agradeço aos dois parceiros Mapuches Elisa Locon e Enrique Antileo, que com seus depoimentos conseguiram colocar a letra nesta música.

Agradeço a minhas duas grandes amigas Brasileiras, embaixadoras do amor, Ana Baiana e Claudia Annes Lima, pelos seus tempos, carinhos, amor dedicado, e por me ensinarem a vivenciar o que é a saudade.

Agradeço aos núcleos de pesquisa MOVER e NUVIC por me acolherem nestes grandes espaços de aprendizagem.

Outro agradecimento mais que especial à grande galera multicultural que deu o ritmo e o compasso neste processo: Ana Luisa Borryo, Jonatan Rodas, Jorge Lanzabal, Maria Fernanda Paz, Marie Chery, Irta Araujo, Diogo Campos da Silva, Ricardo Felix, Katarina Grubisic, Gabriel Bueno, Andrea Jaramillo, Viviane Ferreira, Maria Eugenia Zuñiga e em especial ao povo da biodança.

La compañía, la contención, la amistad, el amor y el cariño que fueron dándose a la distancia, pero sin que eso signifique que haya sido menos importante, dada a su constancia y sinceridad, fueron nutriendo enormemente este trabajo. Esto, sin duda, se grafica en la incondicionalidad de mi familia, pero también en la de grandes amigos: Francisca Fernández, Marco Sayen, Ximena Rozas, Cecilia Godoy, Cristián Parra y Jany Bustamante.

Só resta dizer-lhes Muito Obrigado/ Sólo me queda decirles Muchas Gracias.

Boris Ramírez Guzmán.

Grupo de longko mapuches com manta e trarülongko, ca. 1890¹



Desde o ano mil quatrocentos que o índio aflito
está, à sombra de sua Ruca podem vê-lo
choramingar, totora de cinco séculos nunca haverá
se secar. Levanta-te Callupan!.

(Violeta Parra)

¹ Milet Ramírez, Gustavo, 1860–1917

RESUMO

Durante as últimas décadas o conceito de interculturalidade se instalou como uma prática e demanda política por toda a região, interpelando povos indígenas, Estados Nacionais e grandes instituições do poder global. As formas de perspectivar a interculturalidade apresentam grandes diferenças dependendo dos sujeitos políticos e instituições que a trabalham. Assim ela se encontra constantemente na disputa como uma concepção valorativa apontando ao respeito, reconhecimento da diversidade e multiculturalismo. Mas também como uma forma de confrontação das estruturas de subalternização dos Estados nacionais e do modelo econômico, como causa de relações de assimetria. Na América Latina, diferentemente da Europa, a interculturalidade possui o elemento indígena, o que nos leva necessariamente a mirar como se estabeleceram e perduram as relações de colonialidade. Dentro do contexto chileno, historicamente o povo Mapuche, um dos principais povos indígenas do país, lutou e confrontou o domínio tanto da coroa espanhola como do Estado Chileno. As relações do Estado Chileno e Povo Mapuche estiveram marcadas por políticas de assimilação, negação e despojo destes últimos. A interculturalidade neste sentido se levanta hoje como uma importante ferramenta para realizar uma mediação e constituir-se como uma política de reparação para com o povo Mapuche. A forma como o Estado Chileno perspectiva a Interculturalidade está dada através da educação. Este estudo busca desde uma abordagem decolonial, a partir da análise dos marcos jurídicos, educativos e históricos na relação Estado e povo Mapuche, construir uma compreensão de como se estabelece o modelo intercultural chileno.

Palavras-chave: Colonialidade, Estado do Chile, Mapuche, Interculturalidade, Educação.

ABSTRACT

During the last decades the concept of interculturalism is installed as a praxis and political demand throughout the region, challenging indigenous people, nation states and large global power institutions. The forms to put interculturality into perspective differ widely depending on the political subjects and institutions that work on it. So it is constantly in dispute as an evaluation concept pointing to respect, diversity recognition and multiculturalism. But also as a form to reproach subordination structures of the national States and economic model, as the cause of asymmetric relations. In Latin America, unlike Europe, interculturality has the indigenous element, which leads us necessarily to look at how the coloniality relations settled and endured. Within the context of Chile, the Mapuche people, one of the main indigenous people of the country, historically fought and reproached the rule of both the Spanish crown and the Chilean State. The relations between the Chilean State and the Mapuche people have been marked by policies of assimilation, dispossession and denial of the latter. Interculturality, in this sense, stands today as an important tool to carry out a mediation and establish itself as a reparation policy toward the Mapuche people. The way the Chilean State faces interculturality is given through education. This study aims, from a decolonial approach, from the analysis of legal, educational and historical landmarks in the relationship between the State and the Mapuche people, to build an understanding of how the Chilean intercultural model is established.

Keywords: Colonialism, State of Chile, Mapuche, Interculturalism, Education.

RESUMEN

Durante las últimas décadas el concepto de interculturalidad se ha instalado como una práctica y demanda política por toda la región, interpelando pueblos indígenas, Estados Nacionales y grandes instituciones del poder global. Las formas de perspectivar la interculturalidad presentan grandes diferencias dependiendo de los sujetos políticos e instituciones que la trabajan, es así como ella se encuentra constantemente en la disputa como una concepción valorativa apuntando al respeto, reconocimiento de la diversidad y el multiculturalismo, mas también como una forma de increpación de las estructuras de subalternización que los Estados nacionales y el modelo económico, como causa de relaciones de asimetría. En América Latina a diferencia de Europa la interculturalidad posee el elemento indígena lo que nos lleva necesariamente a mirar cómo se establecieron y perduran las relaciones de colonialidad. Dentro del Contexto chileno históricamente el pueblo Mapuche, uno de los principales pueblos indígenas del país, ha luchado e increpado el dominio tanto de la corona española como del Estado Chileno. Las relaciones del Estado Chileno y el pueblo Mapuche han estado marcadas por políticas de asimilación, negación y despojo de estos últimos. La interculturalidad en este sentido hoy, se levanta como una importante herramienta para realizar una mediación y constituirse como una política de reparación para con el pueblo Mapuche. La forma como el Estado Chileno perspectiva la Interculturalidad está dada a través de la educación. Este estudio busca desde una abordaje decolonial, a partir del análisis de los marcos jurídicos, educativos e histórico en la relación Estado y pueblo Mapuche, construir una comprensión de como se establece el modelo intercultural chileno.

Palabras Claves: Colonialidad, Estado de Chile, Mapuche, Interculturalidad, Educación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição da população Mapuche.....	33
Figura 2 – América do Sul na primeira metade do século XIX	71
Figura 3 – Chile Tricontinental.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - População indígena no Chile.....	30
Tabela 2 - População Mapuche no Chile.....	32
Tabela 3 - Expansão territorial do Chile.....	78
Tabela 4 - Organização dos anos de escolaridade.....	117
Tabela 5 - Organização do currículo escolar.....	118
Tabela 6 - História II ciclo básico.....	120
Tabela 7 - História II ciclo básico.....	123
Tabela 8 - História I ciclo Médio.....	128
Tabela 9 - História II ciclo Médio.....	130
Tabela 10 - Linguagem e comunicação I ciclo Médio.....	132
Tabela 11 - Filosofia e Psicologia II ciclo Médio.....	134

LISTA DE SIGLAS

MINEDUC – Ministério de educação do Chile

OIT – Organização Internacional do Trabalho.

ONU – Organização das Nações Unidas.

CONADI – Corporação Nacional de Desenvolvimento Indígena.

CMO – Conteúdo Mínimo Obrigatório

OF – Objetivo Fundamental.

OFT – Objetivo Fundamental Transversal.

EIB – Educação Intercultural Bilíngüe.

PEIB – Programa Educação Intercultural Bilíngüe

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	27
1.1 DEPOIMENTO E CONSIDERAÇÕES INICIAIS DE UM ALGUÉM COLONIZADO.....	27
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO.....	28
1.2.1 Antecedentes gerais.....	28
1.2.2 Contextualização do problema.....	29
1.2.3 Apresentação do problema.....	37
1.3 METODOLOGIA.....	38
2 CONSTRUÇÃO DA OPÇÃO DECOLONIAL.....	41
2.1 MATRIZ DA COLONIALIDADE, AS IMBRICAÇÕES DO PODER, SER E SABER.....	43
2.2 INTERCULTURALIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS NECESSÁRIOS.....	52
2.2.1 Superando o cerco semântico da interculturalidade.....	53
3 A (DES)ALTERIDADE DESDE A DIPLOMACIA DA FRONTEIRA.....	63
3.1. A ALTERIDADE COLONIAL.....	63
3.2 COLONIALIDADE DE ESTADO.....	70
3.3 HOMOGENEIZAÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) CHILENA(S).....	79
3.3.1 Hegemonização do poder.....	81
3.3.2 Homogeneização do ser.....	84
3.3.3 Homogeneização do saber.....	88
3.3.4 Homogeneização Cosmogônica.....	96
4 ESTADO, EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: VISÕES, CONSIDERAÇÕES E DEPOIMENTOS NA CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES DA INTERCULTURALIDADE NO CHILE.....	101
4.1 EDUCAÇÃO, INTERCULTURALIDADE E SEU MARCO JURÍDICO NO CHILE ATUAL.....	102
4.2 INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO PÚBLICA NO CHILE.....	116
4.2.1 História e Currículo.....	118
4.2.2 Língua e Currículo.....	130
4.2.3 Filosofia, Religião e Currículo.....	133
4.3 O CURRÍCULO E SUA REALIDADE INTERCULTURALIDADE “BONSAI”.....	136
4.4 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE NO CHILE.....	138
4.4.1 PIEB e sua visão de interculturalidade.....	140
4.4.2 Subsídio teórico do PEIB.....	142

4.5 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL OU EDUCAÇÃO INDÍGENA?.....	153
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	165

1. INTRODUÇÃO.

1.1 DEPOIMENTO E CONSIDERAÇÕES INICIAIS DE UM ALGUÉM COLONIZADO.

Recordo de uma visita, há um par de anos atrás, a uma comunidade indígena Mapuche, na localidade de Malalhue, na região centro-sul do Chile. O Lonco, uma de suas principais autoridades, comentou-me que o Winca, forma como eles denominam as pessoas não Mapuches, está sempre preocupado em buscar o conhecimento através do avanço e do progresso, do desenvolvimento tecnológico, enganando-se que através da evolução de um conhecimento prático e aplicado busca melhorar a qualidade de vida da humanidade, sendo que realmente ele o está destruindo lentamente e não possibilita outras formas de saber. O verdadeiro conhecimento para ele era dado através de um processo de involução que o homem pudesse fazer e que o levasse ao reencontro com a Natureza e com aquele equilíbrio que esqueceu há muitos anos.

Desde esse momento percebi que havia algo importante por (des)construir. Havia algo que estava nos diferenciando, ele e eu. Uma percepção, uma construção e uma forma de viver no mundo que nos constituía de forma diferente, mas que a sua vez que nos convidava a descobrir-nos e dialogar.

Desde o encontro de dois mundos acontecido a fins do século XV na América Latina tanto espanhola quanto portuguesa, começou um processo de interculturalidade, sem dúvida de forma assimétrica, violenta e forçada, mas que começou a forjar a identidade própria deste continente. A colonização e evangelização por parte de ambas as coroas reais e da Igreja Católica, foram confrontando a forma e compreensão de ser e estar no mundo dos povos indígenas, instalando as novas diretrizes do ocidente. Depois com a consolidação dos Estados Nacionais, nos princípios do século XX, se impõe uma ordem hegemônica crioula, através de uma educação homogeneizante que desconhece as diversas culturas existentes, mediante a implementação de escolas públicas para as populações indígenas. Esta postura assimiladora estabelece uma relação assimétrica entre o uso das línguas indígenas, do espanhol e do português, razão pela qual as línguas indígenas se reduziram exclusivamente a um uso em contextos informais e íntimos, frente à imposição do espanhol como o idioma formal e institucional desses povos. O contexto educativo de hispanização da educação gira em torno à reprodução da ordem hegemônica crioula como uma forma de

uniformização lingüística e cultural implementada através da conformação dos Estados Nacionais (Cañulef, 1998).

Por outro lado, uma idéia de assepsia e pulcritude social e ontológica (Kuch 1986), foi se constituindo como a ferramenta de solapar nossas identidades que desagradam e importunam, havia coisas que incomodavam, que foram e que são ainda importantes de esconder, que denotam barbárie e inferioridade. A modernidade com sua idéia de progresso e esse cheiro a ar de velho mundo, ficaram muito presentes em nossas práticas culturais, sociais e escolares, instalando-se quase como forma normativa de estabelecer o bom e correto, dentro do imaginário deste continente.

Através desta pesquisa queremos dar conta de (re)pensar o que estamos entendendo por interculturalidade e quais são as especificidades que se apresentam no contexto Chileno a partir da questão Mapuche. Para isso no capítulo I caminharemos pelos desdobramentos pertinentes para abordar esse assunto, examinando as heranças deixadas pela colônia em uma discussão teórica a partir de diferentes teóricos Latino americanos para articular o que nomearemos como “Colonialidade”, visando com isto, que além de ser um reflexo de nossas práticas culturais e políticas, são imbricações que no percorrer do tempo perpetuam mecanismos de subalternização. A partir dessa questão definiremos o que entendemos por interculturalidade.

No capítulo II considerando as definições de colonialidade, buscaremos entender como no Chile se estabeleceram as relações de alteridade com o povo Mapuche, dando um olhar à historiografia e desdobrando os elementos do poder, ser, saber e cosmogonia que se instalam a partir da emergência do Estado como mecanismos de subalternização.

Com tudo isso no Capítulo III veremos como a interculturalidade emerge como política de estado que se desdobra nos pressupostos jurídicos e educativos, procurando perspectivar as possibilidades e contradições nas quais se incorrem, e os modelos societários que procuram construir, tensionando sempre a partir do Mapuche.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO.

1.2.1 Antecedentes gerais:

Durante as últimas décadas começou a gerar-se uma forte emergência das múltiplas identidades que albergou por séculos nossa América Latina e estiveram solapadas sob esta idéia de assepsia. É

assim que termos e conceitos como interculturalidade, multiculturalidade e pluriculturalidade, começaram a desenvolver-se como projetos políticos por toda a região, reivindicando direitos territoriais, culturais, lingüísticos, filosóficos, cosmológicos, etc.

Porém, uma das principais apostas deste novo projeto político esteve, sem dúvida, centrada na educação, como uma das ferramentas que sustenta e socializa esta nova re-apropriação do mundo. Neste sentido, a educação intercultural tem tomado uma importante relevância para os povos indígenas, que nela viram os mecanismos de recuperação de suas tradições culturais, lingüísticas e cosmológicas, bem como uma das formas de fazer valer seu direito à autodeterminação como etnia, povo e/ou cultura (Cañulef, 1998).

Por outro lado os Estados Nacionais, através das demandas de movimentos sociais, das suas populações e através de diretrizes e convênios internacionais assinados (tais como a ONU e a OIT) que socializam linhas de trabalhos entre os diferentes estados, hoje em dia planteiam novas políticas de inclusão para diferentes grupos sociais e étnicos que por séculos vêm se constituindo à margem do devir de suas sociedades. Razão pela qual os Estados Nacionais ao desenvolver suas políticas públicas também vêm implementando diferentes programas de educação indígena, onde se busca dar posse a suas formas ancestrais de conhecer e viver, em um conceito de harmonia, porém, muitas vezes, sempre de uma mirada de ordem e de domínio, desde a institucionalidade estatal.

1.2.2 Contextualização do problema:

O Chile, dentro de sua longa e estreita faixa de terra, albergou dezenas de povos, alguns já extintos depois de anos de “Pacificação”, como o Estado chamou a política de perseguição, extermínio e redução de povos indígenas durante o século XIX e XX. Hoje em dia juridicamente só se reconhecem nove etnias existentes segundo a Lei Indígena: mapuche, aymara, diaguita, rapanui, atacameño, kawesqar, kolla, quechua e yagán². Nesta lei o estado consagra seu cuidado, proteção e promoção destes povos. É importante dar conta que esta lei deixa fora da qualidade de etnia a outras minorias, fazendo desconhecimento total, da mínima, mas não por isso inexistente, população Afro-descendente. Neste sentido é interessante a análise que faz Tricot (2007) quando diz:

² Artigo 1 da lei 19,253, mais conhecida como lei indígena.

Efetivamente, em 1993 se promulga uma nova lei, que reconhece uma série de direitos econômicos, culturais, à terra e à água, ao desenvolvimento, mas, o fundamental – se pode argumentar- é a negação de seu caráter de povo. Mais ainda a qualidade de Indígena, se sinala explicitamente que só se considerará indígena para efeito desta lei, a todas as pessoas de nacionalidade chilena que se encontrem nos seguintes casos... em outras palavras, se lhe nega sua identidade, subsumindo o componente identitário indígena no conceito e práxis da nação Chilena. (Tricot, 2007, p. 36)³

Segundo o último censo de população realizado no Chile no ano de 2002, do total nacional, 4,6 por cento das pessoas se reconhece pertencer a uma etnia, ou seja, 692.192 pessoas são indígenas no Chile, repartidos da seguinte forma:

Tabela nº 1: População indígena no Chile

População indígena no Chile (2002) ⁴					
<u>Aymara</u>	48.501	0,32%	<u>Mapuche</u>	604.349	4,00%
<u>Atacameño</u>	21.015	0,14%	<u>Quechua</u>	6.175	0,04%
<u>Kawésqar</u>	2.622	0,02%	<u>Rapanui</u>	4.647	0,03%
<u>Kolla</u>	3.198	0,02%	<u>Yagán</u>	1.685	0,01%

Cabe destacar que dentro da metodologia usada durante o último censo, a pergunta utilizada para receber informação foi indagar à população se se sentiam parte de alguma etnia indígena e de qual.

³ Todas as citações utilizadas em língua estrangeira foram traduzidas para o português para facilitar a leitura.

⁴ Dados Obtidos a partir do Censo do ano de 2002 INE Chile, à data só se reconheciam 8 etnias indígenas.

À simples vista se pode observar que o povo com maior densidade corresponde à etnia mapuche, mapuche que em sua língua, mapuzungun, significa gente da terra (Mapu: Terra- Che: Gente) se caracterizou por ser um dos povos que combateram o domínio ocidental por mais tempo.

Durante a Colônia opuseram uma prolongada resistência à coroa espanhola. Este enfrentamento ficou conhecido como a guerra de Arauco. Este feito obrigou a administração real a reconhecer-lhes certa autonomia, estabelecendo fortificações ao longo da fronteira e mantendo um exército profissional, caso único na história das colônias. O longo período da Guerra de Arauco significou ademais de um conflito bélico, um intenso intercâmbio cultural econômico e um processo de mestiçagem. A Guerra de Arauco termina recém durante a República com o processo denominado de «pacificação» da Araucania que conclui em 1891. A partir deste momento começa a usurpação de terras e isolamento dos mapuches em pequenos assentamentos que o estado de Chile chamou “Reduções” (Bengoa 2006).

Este processo talvez corresponda ao que de melhor forma expressa a adoção ou reprodução de uma ideologia colonial, moderna e liberal. Nos albores da pacificação da Araucania, um dos jornais mais antigos, e ainda existente no Chile, fala sobre este momento, comentando que mais importante que a unificação de um território ou de manter uma soberania nominal, é a possibilidade de abrir novos mercados e sanear em prol da civilização uma terra cheia de grandes potencialidades econômicas, pois não se trata:

Só da aquisição de algum retalho insignificante de terreno, pois não lhe faltam terrenos ao Chile; não se trata da soberania nominal sobre uma horda de bárbaros, pois esta sempre se tem pretendido ter: se trata de formar das duas partes separadas de nossa República um complexo ligado; se trata de abrir um manancial inesgotável de novos recursos em agricultura e mineração; novos caminhos para o comércio em rios navegáveis e passos facilmente acessíveis sobre as cordilheiras dos Andes....Enfim, se trata do triunfo da civilização sobre a barbárie, da humanidade sobre a bestialidade. (Jornal “El Mercurio”, 5 de Julio 1859, citado em Pinto Jorge, “La formación del estado y la nación, y el pueblo mapuche, de la inclusión a la exclusión”, Centro de

Investigaciones Diego Barros Arana, Chile, 2003, p. 154.)

Esta humanidade é a que buscou estabelecer uma nova ordem colonial, pois não foi somente conformar-se como República dentro do território continental. Em 1888 o Chile vai pela conquista de territórios ultramarinos, anexando a Ilha de Páscoa, uma pequena ilha da polinésia, submetendo o povo Rapanui, com a promessa de desenvolvimento, progresso e educação, assumindo um papel tutelar. (Comisión de Verdad Histórica y de Nuevo Trato, 2001)

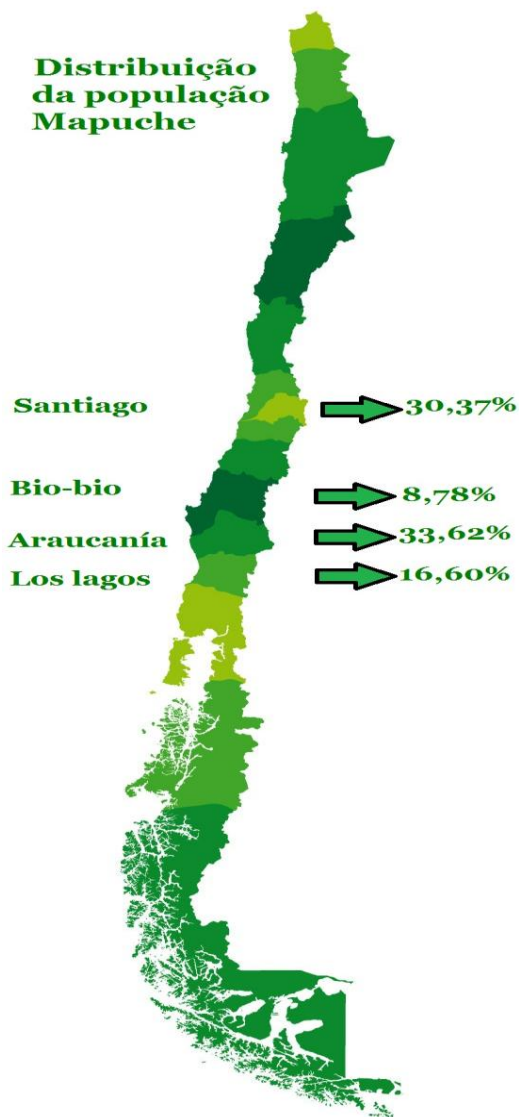
O povo Mapuche antes da chegada dos espanhóis estava distribuído pelas costas, vales e cordilheiras da zona central do Chile, depois do despojo das suas terras ancestrais, sofreu um considerável empobrecimento e marginalização. Em decorrência disso, a fins do século XIX e princípio do século XX, começa um importante êxodo dos campos às cidades, concentrado nas principais cidades da zona centro-sul (Antileo, 2006). Hoje em dia a partir do último censo de população, a conformação da diáspora Mapuche no Chile, fica representada da seguinte forma⁵:

Tabela nº 2: População Mapuche no Chile

	População	%
Santiago	182.963 Mapuches	30,37%
Região do Bío Bío	53.061 Mapuches	8,78%
Região da Araucanía	203.221 Mapuches	33,62%
Região dos Lagos	96.695 Mapuches	16,60%

⁵ Dados Obtidos a partir do Censo do ano de 2002 INE Chile.

Figura nº 1:
Distribuição da população Mapuche no Chile⁶



⁶ Figura de elaboração própria

Como podemos ver no mapa, um terço da população Mapuche mora hoje em Santiago, dado que não deixa de ser importante se pensamos na quantidade de mapuches que hoje vivem em contextos urbanos, e como se estabelecem as relações interculturais e as práticas políticas neste meio, por exemplo.

Por quase dois séculos a invisibilização do mundo indígena, foi a constante da política nacional chilena. Sob o discurso unificador de uma sociedade mestiça, se buscou solapar as particularidades existentes. Mas dentro da história da América Latina a partir dos anos 80, com as quedas das ditaduras, começa um processo reivindicativo que toma grande força na celebração do quinto centenário do descobrimento de América, claramente dá conta Bengoa (p.152) quando diz:

A fins da década de 1980, e em particular da de 1990, produziu-se na América Latina uma efervescência indígena – mobilizações, organizações e demandas – à que denominamos “a emergência indígena na América Latina”. Esta enorme mobilização alcançou seu ponto mais alto ao redor das festividades e comemorações do quinto centenário da chegada de Cristóvão Colombo à América. Para os europeus era uma celebração do descobrimento, e para os indígenas se transformou em quinhentos anos de resistência. Ocorreram, pois, mobilizações muito fortes no Equador, Guatemala, Chile, Bolívia, e em 1994 se desatou a insurgência indígena nos Altos de Chiapas, no México.

Este processo decanta no Chile com dois fatos importantes a destacar, o primeiro é a promulgação da lei Indígena, nomeada anteriormente, no ano 1993; e a constituição da comissão de verdade histórica e de novo trato em 2001, que corresponde a uma pesquisa interdisciplinar que o estado do Chile fez com a finalidade de avaliar:

(...) a história da relação que tem existido entre os povos indígenas e o estado, e sugeriria propostas e recomendações para uma nova política de Estado que permita avançar em direção a um novo trato entre o Estado, povos indígenas e a sociedade chilena toda. O mesmo decreto estabelecia que ditas recomendações de novo trato deveriam estar referidas a mecanismos institucionais, jurídicos e

políticos para uma plena participação, reconhecimento e gozo dos direitos dos povos indígenas em um sistema democrático, sobre as bases de um consenso social e de reconstrução da confiança histórica. (Comisión verdad histórica y nuevo trato 2008)

Deste informe se dá a conhecer problemáticas, que hoje se fazem de carácter estrutural para entender a situação indígena no Chile, questões como propriedades coletivas de terras, autodeterminação, educação, são entre várias coisas que continuam presentes como dívida histórica, apesar deste novo trato por parte do estado do Chile.

Sob este contexto é que atualmente se faz patente uma nova rearticulação da luta Mapuche. Levanta-se como bandeira de luta a recuperação de terras coletivas agrícolas usurpadas progressivamente durante os séculos XIX y XX, apoiada pela reivindicação de sua identidade como povo e etnia, através da ocupação de terras e criando novas formas de autodeterminação através de suas formas de autoridade ancestral, e muitos também se reivindicando como uma nação Mapuche. O estado do Chile por outro lado os tacha como terroristas, começando uma nova militarização dos campos, sob uma política etnocida. Cabe destacar que no ano de 2003, o Chile passou a integrar a lista de países a serem inspecionados pelo Relator especial das Nações Unidas para os Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais dos Indígenas, deixando em evidência este conflito de forma mais internacional, depois da grande invisibilização que se produziu durante a ditadura (1973-1990) (Toledo Llancaqueo 2006).

No ano passado (2010), o Chile se encontrava celebrando seu Bicentenário e preparou importantes festividades a nível nacional, mas na sombra desta festa os povos indígenas do Chile manifestaram os 200 anos de opressão e extermínio de suas culturas ancestrais. É assim como a Organização Mapuche Meli Wixan Mapu na comemoração do 12 de outubro acontecida no ano de 2009 abre a problematização desta festividade por meio de um comunicado que diz:

(...) A classe política Chilena tem estado celebrando com bumbos e pratos a chegada do Bicentenário. Fizeram-se comissões, abunda a publicidade e jorra o dinheiro por todos os lados. Mas... Que são estes 200 anos para a nação Mapuche? Que são estes 200 anos para os distintos povos originários que habitamos este

território faz milênios? O que nós temos que festejar? O que temos que comemorar? NADA... São dois séculos de política genocida, de matança, de humilhação, de racismo... São dois séculos de despejo do lugar que habitávamos com liberdade. São dois séculos de COLONIZAÇÃO... Pode um povo e uma sociedade como a chilena ser livre e celebrar enquanto ainda se oprime a nossa nação depois de 200 anos? (Organización Mapuche Meli Wixan Mapu, Octubre 2009)

Este comunicado se insere hoje em dia, dentro de dois processos que estão acontecendo no Chile paralelamente. Por um lado dezenas de Mapuches continuam sendo encarcerados por uma lei Antiterrorista, e através de greves de fome dos presos Mapuches, se está discutindo fortemente a injusta criminalização do movimento Mapuche e a mudança da lei militar contra o terrorismo, pela qual o estado do Chile está combatendo seus povos indígenas⁷. E por outro lado o levantamento do povo Rapanui, na exigência da restituição de terras e sua independência do Chile. O parlamento de autoridades ancestrais é bem claro quando se refere à venda que o estado Chileno fez de vastos terrenos da ilha, manifestando que:

O que tem que fazer o Estado chileno, é lhe deixar a terra aos Rapanui, que se devolva o dinheiro dessas pessoas que vieram a comprar propriedades porque os únicos donos somos nós, nossos avós nos deixaram esta terra, nós não aceitamos a venda, nem o aluguel que usa o estado chileno, em nossa propriedade. (Em prensa⁸, 13 de setembro 2010)

Através da criação da lei indígena, da nova política do novo trato, da entrada em vigência do convenio 169 da OIT no dia 15 setembro de 2009, da celebração do bicentenário, a criminalização do movimento Mapuche e o levantamento do povo Rapanui, necessariamente nos levam a pensar e nos perguntar em que termos se está articulando a dimensão intercultural no Chile, e quais são os desafios que temos por diante.

⁷ Para maior informação podem consultar os sites: meli.mapuches.org e www.mapuexpress.net

⁸ http://www.terra.cl/actualidad/index.cfm?id_cat=302&id_reg=1496832&XjWpZ=PqZ23

1.2.3 Apresentação do Problema:

Frente a este contexto, perguntar-se pela interculturalidade é fundamental, pois o estado adquire um papel preponderante através de um marco jurídico desafiador, que procura dar conta dos povos indígenas do Chile, perspectivando como entender as relações interculturais. Neste sentido a educação também tem um papel preponderante na articulação deste novo cenário. A arma que o ocidente por séculos utilizou para a dominação e “civilização” de nossos povos originários, hoje em dia se apresenta como um mecanismo de socialização e recuperação de sua cultura, bem como de seu acionar político por parte de muitos grupos indígenas. Enquanto os estados nacionais e as grandes instituições do mundo global como a ONU, a OIT o BID, levantam e dão apoio a grandes projetos para trabalhar a questão intercultural, hoje se faz necessário olhar como mudaram e estão se redefinindo os diferentes mecanismos de dominação e subalternização, sob os conceitos de justiça social histórica, bem como também a pertinência segundo seus contextos específicos.

A partir do exposto é importante começar a guiar e delimitar nosso trabalho, que alberga o desejo de talhar esta nova história, pelo que cabe perguntar-se:

Quanto à interculturalidade, como se articulam os diálogos do povo Mapuche com a lógica político-jurídica implementada pelo estado do Chile

Esta investigação se centra em uma análise crítica e compreensiva entre as diferentes posturas e enfoques em torno à Interculturalidade, para elucidar as convergências e divergências que se tem a respeito, que possibilite a elaboração de uma compreensão e interpretação do processo chileno no desenvolvimento histórico das relações interculturais entre o Mapuche e o Estado, considerando os desdobramentos que isto apresenta na implementação de um modelo de educação intercultural.

Diante disto, estabelecemos como nosso objetivo geral a intenção de:

- Analisar desde uma abordagem decolonial⁹ como se concebe e estabelece a inflexão da interculturalidade no Chile perspectivando-a a partir da relação Estado e povo

⁹ Decolonialidade é uma nova linha de estudo, desenvolvida por teóricos latino-americanos, no segundo capítulo faremos uma contextualização e sua abrangência para nosso estudo.

Mapuche, visando construir uma compreensão crítica do atual modelo intercultural chileno.

Este objetivo geral será desenvolvido através de três dimensões específicas que dêem conta de e norteiem nossa investigação:

- Descrever e contextualizar os aspectos sócio-históricos e políticos na relação Estado do Chile e povo Mapuche desde um enfoque decolonial.
- Discutir e analisar desde os marcos jurídicos e educativos, como se estabelecem as relações interculturais no Chile.
- Compreender e interpretar as imbricações políticas e educativas para o povo Mapuche no atual modelo intercultural do Chile.

1.3 METODOLOGIA:

Para levar a cabo esta construção, nosso enquadramento está dentro de um enfoque metodológico qualitativo (Taylor & Bodgam 1996). O que interessa é interpretar e compreender as interfaces políticas e sociais de como o Estado perspectiva a Interculturalidade no Chile e o impacto que esta tem dentro do mundo Mapuche.

Para tanto se trabalhou na análise de elementos teóricos e epistemológicos que nos deram o subsídio para ter uma compreensão das dimensões de colonialidade e interculturalidade, de modo a perspectivar como se insere a abordagem decolonial no nosso caso de estudo.

Também se realizou uma análise de conteúdos e de discurso do marco jurídico de como se apresenta a interculturalidade no contexto do Chile, no marco curricular nacional de educação, e programas de estudo na implementação da Educação Intercultural no Chile. Isto de maneira a constatar e analisar as disposições e projeções que busca como sociedade e projeto educativo, o qual resulta de suma importância dentro de nosso processo de investigação. Como dizem Bodgan & Biklen, no estudo de documentos oficiais, a verdade não é o objetivo da pesquisa, mas sim ter um olhar da perspectiva institucional, que nos ajude a problematizar, como seria neste caso, o entendimento de educação e interculturalidade, e das dimensões associadas que possam desprender delas, e que são de grande interesse para nossa pesquisa.

Quanto ao método discursivo, este também foi trabalhado a partir de entrevista em profundidade com dois dirigentes Mapuches, Enrique Antileo, Antropólogo e participante da organização Mapuche “Meli Wixan Mapu” e Elisa Loncon, Linguísta Mapuche, coordenadora da “Rede de direitos educativos e lingüísticos de povos indígenas”. Deixou-se a possibilidade que entrevistador e entrevistados pudessem refletir e opinar sobre as temáticas que foram emergindo dentro do processo de entrevista, de forma de aprofundar em torno a nossa temática (Richardson, 1999). Posteriormente se procurou estabelecer um diálogo com a informação obtida nas entrevistas, com uma análise crítica do discurso da informação elaborada obtida nos documentos oficiais (Flick2009), de modo a identificar os elementos retóricos, os efeitos discursivos e as posições do Estado e dos sujeitos que se enfrenta à interculturalidade. Esta análise se situa em uma perspectiva crítica da linguagem (Foucault, 1978) concebendo-se como uma forma de produzir e/ou compreender a realidade social e de poder que se articulam, incrementando um entendimento crítico dos documentos oficiais e dos entrevistados.

Realizou-se uma observação participante de duas atividades políticas engendradas por organizações mapuches em Santiago, o que implica a inserção do investigador no contexto próprio dos sujeitos de estudo, entendendo que o pesquisador participando, dentro da sua interação, afeta como também é afetado pela situação que está estudando (André, 2005).

Cabe destacar que quanto às entrevistas, realizaram-se vários intentos em conseguir a participação da coordenadora do programa PEIB, de modo a integrar o discurso oficial dentro desta dimensão metodológica e poder conversar algumas especificidades do Programa de educação intercultural. A primeira reunião marcada foi suspensa com o argumento que estavam em processo de avaliação, pelo que estariam em reunião interna, deste ponto em diante não foi possível marcar nenhum encontro mais. É importante dizer que no período que foi requerida a entrevista, o Chile estava vivendo importantes protestos políticos quanto à questão Mapuche. Isso nos faz supor que a negação faz parte do delicado momento político que se apresentava a partir de uma greve de fome de dezenas de comuneiros Mapuches.

2. CONSTRUÇÃO DA OPÇÃO DECOLONIAL.

Creio em meus deuses, creio em minhas huacas
 Creio na vida e na bondade de Wiracocha
 Creio em Inti e Pachacamac.
 Como meu charque, tomo minha chicha
 Tenho minha coya, meu cumbi,
 Choro meus Mallquis, faço meu chuno
 E nesta pacha quero viver.
 Tu me apresentas Runa Valverde
 Junto a Pizarro um novo deus
 me dás um livro que chamas de Biblia
 com o qual dizes que fala teu deus.
 Nada se escuta, por mais que eu tente,
 Teu deus não me fala, quer calar.
 Por que me matas se não compreendo
 Teu livro não fala, não quer falar.
Encontro em Cajamarca¹⁰-Victor Heredia

Quando se recorda o dia 12 de outubro de 1492, paradoxalmente se tende a falar do Des-cobrimento da América, façanha de um navegante genovês que com a ajuda da rainha Isabel de Castela deu passo a um dos projetos mais exitosos de expansão do mundo ocidental. Projeto que em conjunto com a modernidade esculpiu a nova cara de um continente, que será desde então netamente funcional e instrumental à ambição mercantil e liberal do velho mundo.

Quando recordamos, o que a era cristã chamou de 12 de outubro de 1492, muitos povos o recordam como o En-cobrimento de abya yala, projeto coercitivo sustentado através da suplantação, subalternização e dominação da forma de vida deste continente, cobrindo-o através de um projeto colonial e relações de colonialidade.

Durante o século XIX muitos pensaram que através das idéias ilustradas, se começava a pôr um fim no processo de colonialismo na América, que se desenvolveu por todo o continente deste o norte ao sul, através dos processos políticos emancipatórios, até os princípios do

¹⁰ O encontro de Catamarca constitui um dos fatos históricos mais emblemáticos da conquista espanhola na América, pois corresponde ao primeiro encontro que teve Pizarro (o conquistador do Peru) e o Frei espanhol Vicente Valverde, com Atahualpa, a cabeça do império Inca. A história conta que neste encontro Valverde chega com uma cruz e uma bíblia em cada mão, frente ao não entendimento suscitado neste encontro, Valverde joga ao chão os símbolos evangélicos, começando a guerra que terminaria por destruir o povo Inca.

século XX. Este processo que também se consolidaria na África e Ásia à raiz da segunda guerra mundial através da independência e construção dos estados nacionais só haveria correspondido a uma:

Primeira descolonização (iniciada no século XIX pelas colônias espanholas e seguida no XX pelas colônias inglesas e francesas) que foi incompleta, já que se limitou à independência jurídico-política das periferias. (Castro-Gomez & Grosfoguel 2007 p. 17)

Será a partir do final do século XX que se começará a refletir sobre este processo inacabado. Para Ortega (2008), a inserção destes novos enfoques de estudos que se fazem presentes como parte dos processos sócio-históricos ocorridos no mundo ocidental, se fazem patentes através das teorias e estudos pós-coloniais que por meio do exercício acadêmico empreendido nas décadas de 80 e 90, começou a instigar questionamentos pelas heranças coloniais do Império Britânico em regiões como a Índia e o Oriente Médio no século XIX e XX. Isso decantaria em Estudos subalternos, que correspondem à articulação de projetos anti-coloniais desde a Índia, com uma importante influência marxista (Ranajit Guha) e por outro lado os Estudos pós-coloniais, que se erigem como a reflexão desde universidades estadunidenses, sobre a imigração, o multiculturalismo e os direitos civis (Gayatri Spivak, Edward Said).

Um segundo enfoque vem emergindo durante a última década, fortemente impulsionado por teóricos Latino Americanos, que conformam o Grupo de estudos Colonialidad/Modernidad (Mignolo, Madonado-Torres, Walsh, Grosfoguel, Castro-Gomez). Este grupo se levanta como uma “Outra” proposta epistêmica, teórica e metodológica para estudar e compreender as relações de poder instauradas pelo ocidente a partir de poder, ser, saber e status cosmogônico. Isto, de alguma forma, foi moldando e condicionando o que eles chamaram como a Matriz da Colonialidade, articulando-se como uma estrutura que busca perpetuar e reproduzir as relações de subalternidade desenvolvidas pelo mundo ocidental através da Colonialidad/Modernidad. É assim que desde este lado do mundo se começa a falar de “De-colonialidade” como uma forma de poder escapar desta linearidade do ocidente. Faz-se patente que não se fala desde um patamar superior, como a idéia de progresso sugeriria, mas desde um sentir e viver “outro”, não, portanto, desde um novo paradigma, mas de

um olhar diferente que escapa daquilo que a ciência e as categorias modernas e ocidentais são capazes de definir (Mignolo, 2007).

Catherine Walsh definiu o emprego do termo de-colonial, em vez de des-colonial (seja com ou sem hífen), como uma proposta de distinção do projeto do grupo de estudo da modernidade/colonialidade. Ou seja, como uma forma de estabelecer a diferença com o conceito de “descolonização” no uso que se lhe outorgou durante a Guerra Fria, e, dos usos do conceito de “pós-colonialidade”, posto que “Des-colonial” é um conceito que se articula dentro de outra genealogia de pensamento, do pensamento moderno de dissenso na Europa. O projeto des-colonial difere também do projeto pós-colonial, embora com o primeiro mantenha boas relações de vizinhança. A teoria pós-colonial ou os estudos pós-coloniais estão a cavalo entre a teoria crítica na Europa (Foucault, Lacan e Derrida), sobre cujo pensamento se construiu a teoria pós-colonial e/ou estudos pós-coloniais, e as experiências da elite intelectual nas ex-colônias inglesas da Ásia e África do Norte. Estas são as palavras que utiliza Mignolo (2008) no rodapé de um artigo para definir a opção pelo de-colonial.

Em síntese, o de-colonial buscaria inserir-se como insurgência política, ontológica e epistêmica que se articularia sob a idéia que:

Ainda necessitamos desenvolver uma nova linguagem que dê conta dos complexos processos do sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial sem depender da velha linguagem herdada das ciências sociais do século XIX. (Castro-Gomez & Grosfoguel, 2007, p. 17)

2.1 MATRIZ DA COLONIALIDADE, AS IMBRICAÇÕES DO PODER, SER E SABER.

Falar de colonialismo para Walsh (2005, 2008) e Grosfoguel (2006) representa uma relação de caráter político e econômico, que atenta contra a soberania de um povo ou nação, por parte de outro que se encontra em qualquer parte do mundo, dos quais temos muitos exemplos através do projeto expansivo europeu em todos os continentes (América, África, Ásia e Oceania). Ou seja, faz referência ao que pode desprender-se desde uma Administração colonial. Por sua vez, Colonialidade se erige como um padrão de poder que emerge, que se faz patente dentro do contexto da colonização europeia nas Américas (por Espanha, Portugal, Inglaterra, Holanda, França) que esculpiram (e esculpem) a

cara do continente a partir do capitalismo mundial, buscando estabelecer o controle, dominação e subordinação da população através da idéia de raça, conceito que através da naturalização na América Latina, bem como no resto do mundo, se articula como modelo e/ou mecanismo de perpetuação do poder moderno.

A partir desta conceitualização o filósofo peruano Aníbal Quijano levanta a definição da Colonialidade do Poder (Quijano, 2006), que faz referência a como a articulação do poder se desprende através da elaboração de um discurso, com imbricações históricas a partir da elaboração do conceito da raça, e se propõe uma ordem dada mediante a classificação e a ordem social.

Para Quijano (2007) esta idéia de raça é parte da constituição do Eurocentrismo, pois sua construção aponta ao que é um projeto eurocêntrico, a partir de uma Racialização das relações de poder no mundo. Esta Racialização do poder é relativamente nova dentro do devir da história humana, pois nasce com o descobrimento e conquista da América, nomenclatura de conceitos que pressupõe o encontro de algo que não existia – Descobrimto – e a coisificação disso através da possessão – Conquista – padrão de relação social que começa na América e logo se mundializa sob o padrão de poder capitalista. Isto implica uma nova ordem de identidades sociais e geoculturais, a qual se hierarquizou em função das necessidades do padrão eurocentrista.

Segundo Quijano (2007) esta diferenciação começou com classificações de identidades raciais, que se forjaram a partir do modelo dos dominantes-superiores “Europeus” e dos dominados-inferiores “Não-Europeus”. Depois se complementaria com o desenvolvimento de definições externas, sustentadas nas diferenciações fenotípicas, que em um primeiro momento estariam dadas por formas cromáticas, ou seja, através da cor da pele, da cor dos olhos e da cor do cabelo e que, a partir do século XIX e XX se daria também através do caráter mórfico, a forma do rosto, do crânio, do nariz, etc. Dentro destas categorias definidas, a marca externa diferenciadora mais significativa foi dada a partir da pele, ou cor da pele.

A escala de gradação entre o “branco” da “raça branca” e cada uma das outras “cores” da pele, foi assumida como uma gradação entre o superior e o inferior na classificação social “racial”. (Quijano, 2007, p. 120)

A partir disto nasce a nomenclatura de cores para assumir a raça, estabelecendo o superior a partir do “Branco” e o inferior como raças de cores, onde se estabeleceu as peles amarelas, vermelhas, marrons e negras, a partir de uma ordem fotocromática que vai deste o mais claro ao mais escuro, que parafraseando a Quijano (2000, 2007) se estabelece como uma “Classificação social Racial” do mundo.

É interessante ver como esta linguagem está dentro do discurso ocidental e se distorce através do tempo. Durante o mundo clássico na Antiga Grécia, Aristóteles apresentou a filosofia pitagórica a partir da noção dos dez princípios de pares opostos, estabeleceu que dentro de uma relação dual estavam luz/escuridão, bem como o bom/mau. Esta relação dual dentro do imaginário Ocidental Judaico Cristão adquire importantes adjetivos, quando no livro da Gênese Deus tira a terra das trevas irradiando-a de luz. Desde este ponto toda a bíblia se estabelece a partir desta metáfora, adjetivando o bom impregnado de luz, de claridade; deus está no céu. Enquanto o negro, o escuro, dá conta do mau, do perverso, do castigo; o diabo reside nas trevas. Contemplando o processo de metamorfose fotocromático que sofre Lúcifer até converter-se em Satã, se retrata o melhor exemplo desta degradação. A idéia de raça sustentada em seu caráter fenotípico se inscreve dentro desta mesma degradação, o branco sempre será sinal de mais luz e proximidade a Deus, Deus é o superior, a perfeição.

Frente ao estabelecimento desta classificação social racial foi que se erigiram os estados nacionais, formaram-se como estados coloniais em primeiro lugar e como estados dependentes depois, conservando esta deferência de raça. É por isso que os estados que mantiveram relações coloniais mais profundas hoje em dia reproduzem esses conflitos étnico-sociais que lhes impede erguerem-se no ou em um “centro” como a Europa conseguiu, mantendo-se em suas periferias coloniais. Isto é uma clara contraposição do que acontece em países como Estados Unidos, Canadá, Nova Zelândia e Austrália, onde a população indígena e/ou originária foi varrida, e a população negra não foi importante durante sua fundação, e os países onde o processo de colonialidade não foi tão extenso e/ou profundo com relação à identidade local como Japão, China e Taiwan, que são países que conseguiram acercar-se ao centro ou criar seus próprios centros (Quijano, 2000, 2007).

Disso se desprende, de novo, que a colonialidade do poder implica nas relações internacionais de poder e nas relações internas dentro dos países, o que na América Latina tem sido denominado

como dependência histórico-estrutural. (Quijano 2007, p 121)

Pois funcional a esta classificação de racialização e periferias coloniais foi que se estabeleceu a distribuição nacional e mundial do trabalho, como parte da lógica de um capitalismo eurocentrado moderno/colonial, que construiu uma idéia de economia-mundo.

Silva (2008) sintetiza muito bem quando expõe que a colonialidade do poder propõe uma estrutura hegemônica global de poder e dominação que articula raça, trabalho, espaços e pessoas, de maneira funcional às necessidades do capital e para o benefício da raça superior.

Dentro da lógica de superioridade colonial, necessariamente se requer uma inferioridade colonial, que sustente esta forma de poder fenotípico, e a perpetuação dela no tempo. É assim que dentro desta colonialidade emergem outras duas imbricações que darão sustento a esta matriz, que estarão dadas uma desde um caráter mais ontológico, a partir da colonialidade do ser e outra de caráter mais epistemológico através da colonialidade do saber.

A colonialidade do ser é uma conceitualização fortemente desenvolvida por Maldonado-Torres (2007), e está estreitamente ligada com a sustentação do que anteriormente definimos como colonialidade do poder. Mas essa colonialidade do ser corresponde a um questionamento de caráter mais ontológico (do ser) como exercício de inferiorização, subalternização e desumanização racial na modernidade, a falta de humanidade nos sujeitos colonizados que os distancia da modernidade, da razão e de faculdades cognitivas.

Esta articulação está construída com base nos fundamentos da tradição fenomenológica, conforme Maldonado-Torres (2007) que dá conta de seu interesse pelo pensamento e desenvolvimento da ontologia fundamental ou existencial na obra de Martin Heidegger, onde reconhece que a partir da análise da figura do Dasein, da configuração da razão ocidental e do pensamento moderno, encontra a chave para articular as reflexões sobre a experiência vivida por sujeitos racializados e colonizados, de maneira a começar a levantar um pensamento decolonial. Isto por sua vez se entrelaça com os projetos que iniciou nos anos setenta com outros grupos de jovens latino americanos, em pensar através da teoria da libertação, outras formas de alcançar a descolonização intelectual que deram conta do processo que se estava vivendo. Começam então a madurar com as leituras feitas das obras de Emmanuel Lévinas de onde lhe faz muito sentido sua conceitualização

dialógica entre Ontologia e Violência, diálogo em que se tramam os discursos e categorias ocidentais, e a indiferença à dor e destruição do outro¹¹.

A colonialidade põe em questão a qualidade do ser, as formas e os discursos o constituem de forma externa e arbitrária entorno a sua constituição. Um claro exemplo disso está na antiga discussão de Fray Bartolomé de las Casas durante o século XVI, onde frente aos abusos provocados pela coroa Espanhola através da escravidão e às más formas de trabalhos dos indígenas, se perguntava se o índio era pessoa, se tinha alma, como forma de buscar legitimidade e uma legalidade moral, para a sua exploração. Esta discussão teve muitas arestas e tensões (Fernandez, 1992). Para muitos foi, talvez, um dos diálogos fundadores que questionou a escravidão na América e foi motor dos direitos indígenas. Porém resulta interessante observar que dentro das conclusões desta luta de posições, já se começa a gestar uma classificação do ser, a partir da definição de irmãos menores, próprios para cuidar, educar e evangelizar, erigindo ao ser Europeu-Cristão como o irmão maior capaz de tutelá-lo.

A colonialidade do ser (Souza Silva 2008) se apresenta como uma forma ou prática de naturalizar a escravidão e a servidão, legítima o genocídio em nome do progresso e de Deus, por meio da banalização dos mecanismos de violência, e da perpetuação de relações de desigualdade e de injustiça. Catherine Walsh (2007, p. 29) é bem categórica quando diz:

A colonialidade do Ser se refere assim à não-existência e à desumanização, uma negociação do status do ser humano que se iniciou dentro dos sistemas de cumplicidade do colonialismo e escravidão. (Walsh, 2007, p. 29)

Tanto para Dussel (1994) como para Maldonado-Torres (2007) a construção da razão e do projeto de modernidade não foi erigida a partir do conceito fundador da filosofia Cartesiana, sustentada no “ego cogito” (penso, logo existo). Começou a gestar-se, porém, um século antes, com a frase de Henán Cortés “ego conquiro” (conquisto, logo existo) durante a conquista do México a princípios do século XVI. Isso será a carta de apresentação do homem colonizador na América, ebelecendo as relações de poder, por meio do quem sou, conquistador-conquistado,

¹¹ Este parágrafo não possui a intenção de reflexionar em torno aos postulados de Heidegger e Lévinas, só se cita a modo de contextualizar como Maldonado-Torres configurou suas reflexões sobre a colonialidade do ser.

constituindo o que é ser Europeu, sendo assim um dos grandes sustentos da lógica e dos argumentos da colonialidade, que também se fará presente, de outras formas, dentro dos grandes conflitos da modernidade (Liberalismo-Capitalismo).

A idéia de ser, sob esta lógica está intimamente sujeitada a minha instrumentalidade ou funcionalidade frente ao outro, que é a base sobre a qual desenvolveu a modernidade, questionando quem é mais humano que os outros. A conquista deste status dará conta, a sua vez, do papel que desempenhará o ser frente a sua racionalidade de centro-periferia, o que além de uma metáfora geopolítica e econômica, também se articula como uma degradação do status ontológico, herdado e ainda conjugado, através das relações de subalternidade deixadas pelo ocidente.

Dentro de um exercício de-colonial para Maldonado-Torres (2007) a emergência da reivindicação de identidades negadas deve ser uma prática fundamental na descolonização do ser, pois se trata do reencontro do sentido do ser humano e do ser em geral, por parte daqueles que foram considerados na modernidade como meros humanos. É a liberação de grandes imaginários arbitrários. É o estabelecimento de não-diferenças, é a ação responsável frente ao outro.

Mignolo, na colonialidade do saber (2007), propõe uma relação de caráter colonial a partir do saber, articulando-se sob uma geopolítica do conhecimento que levanta uma hegemonia epistêmica. Surge do poder conceitualizar e legitimar o mundo, estabelecendo fronteiras, decidindo arbitrariamente quais conhecimentos e comportamentos são ou não válidos. É a forma de estabelecer uma visão de mundo dominante. Uma concepção que é imposta aos colonizados para subalternizar suas culturas e suas línguas, que é violência epistêmica para invadir e destruir seu imaginário.

Neste sentido a colonialidade do saber é a imposição da razão como eixo ordenador do posicionamento de eurocentrismo, conhecimento e pensamento, a que descarta e desqualifica a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados. Se para a colonialidade do ser o Ego Conquiro foi o princípio motor da conquista do ser, a colonialidade do saber conjugará o Ego Cogito. Descartes neste sentido articula uma grande mudança, pois substitui a Deus como a base do conhecimento durante idade média, de onde se construía uma teopolítica do conhecimento, posicionando ao homem, ao homem europeu, ou seja, ocidental, com todos aqueles atributos que um dia teve deus, o homem começará a ostentar também a capacidade de criar conhecimento e teoria. (Grosfeguel 2006)

Castro-Gómez (2007) reconhece que em parte o princípio do colonialismo não foi somente um fenômeno de dominação política e econômica, que para seu desenvolvimento também requereu uma supremacia do conhecimento europeu, do homem ocidental, sobre a multitude de formas de conhecer das populações colonizadas. Baseia-se inicialmente na obra de Edward Said, que inaugura a teoria pós-colonial, através da qual mostra que o controle imperial inglês se baseou e legitimou por meio de imaginários nos quais foram construídas como inferiores as pessoas, as culturas, as sociedades e os conhecimentos dos povos subalternizados nas colônias. Depois da independência (política) os imaginários instaurados não desapareceram, perpetuando-se através das ciências sociais universitárias, nas artes e nos meios de comunicação no Norte e nas ex-colônias, agora constituídas em países independentes. A construção do Terceiro Mundo não aconteceu somente no aspecto econômico, mas também no campo cultural e epistêmico.

A colonialidade do saber se articulou no sentido de que o pensamento moderno foi possível graças a seu poder para subalternizar o pensamento localizado fora de seus parâmetros, excluindo, omitindo, silenciando, invisibilizando, subvalorizando e ignorando os conhecimentos subalternos para erigir a razão como construção do mundo a partir desta visão europeizante do conhecimento:

O posicionamento do eurocentrismo como a perspectiva única do conhecimento, a que descarta a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados. (Walsh, 2008, p. 137)

Esta colonização do saber ou conhecimento também foi possível através do estabelecimento de uma hierarquia lingüística entre as línguas européias e as não européias, dando um melhor status à comunicação, à produção teórica e de conhecimento da razão ocidental, subalternizando ao outro como produtor de folclore ou cultura somente, mas não de conhecimento nem teoria (Mignolo, 2000). É assim como todo o mundo cosmogônico e cosmológico de outras culturas fica subjugado ao que as categorias ocidentais e antropológicas ostentem brindar-lhes.

Dentro das discussões em desenvolvimento na nossa região há algumas reflexões que dialogam com esta idéia de colonialismo cognitivo que nos limita pode olhar mais além. Zemelman & Quintar (2005, 2006) realizam uma leitura de como esta colonialidade foi levada

a cabo através de um dispositivo de dominação cognitiva que eles chamam como Estruturas paramétrais, que é definida em breves palavras como:

Estruturas que de alguma maneira se expressam a partir das inércias, das preguiças mentais, da conformidade, da idéia de que o pensamento é um ato puramente cognitivo. (Diaz, 2005, p. 123)

Neste sentido o pensamento não é um ato meramente cognitivo, mas “É um ato de resistência cultural”. O legado colonial está dado a partir da delimitação ou parametrização da realidade e nossas possibilidades dentro desta realidade. As estruturas não paramétrais são aquelas que nascem de pensar mais além das estruturas impostas, aquelas que rompem com a concepção de limites, preconceitos e estereótipos, que conduzem o ser humano a acomodar-se a “suas circunstâncias”. As estruturas paramétrais fazem referência muito próxima ao que Mignolo (2007) definiu como colonialidade do saber, que ambos definem como alguns dos dispositivos de dominação que o ocidente instalou na América, dos quais nos custa desprender-nos para poder olhar mais além, articulando-se como um horizonte de olhar, pensar, conhecer e fazer. Zemelman (2005) entende que este processo pôde se sustentar através do tempo a partir de uma metáfora definida por ele como a Pedagogia do Bonsai, ou seja, como um trato sistemático que sob o pretexto do cuidado manipula as raízes, e assim, o que eu destinei a ser um arbusto não será uma grande árvore que transborde os limites prefixados desde fora. Para Zemelman:

Pedagogia do Bonsai consiste em fazer seres humanos muito harmoniosos, mas pequeninos, sem força, sem capacidade de imaginação, nem de projetos, e portanto sem capacidade de construir nada, capazes somente de obedecer eficientemente instruções. (Diaz, 2005, p128).

O paramétral é possível na medida em que é inconsciente, se articula como horizonte, atua como uma inércia, de dar nomes velhos às coisas, de explicar mundos com categorias já estabelecidas, pois a função do parâmetro é essa, pôr limites a nossos ramos que buscam alcançar outros entendimentos, cortar nossas raízes para que não dêem o vigor de uma grande árvore.

Finalmente, dentro da linha de estudo da Modernidade/Colonialidade, começa a emergir uma quarta forma de

colonialidade, que teve até o momento pouca reflexão, não foi incorporada dentro da tríade interrelacional da Matriz da Colonialidade (Poder, Ser, Saber). Catherine Walsh (2008, 2009a, 2009b), porém, a reivindica como outra dimensão da colonialidade, a qual estaria dada por uma Colonialidade cosmogônica da mãe natureza e da própria vida.

Esta colonialidade cosmogônica diz respeito às imbricações de uma força que se articula desde o vital-mágico-espiritual da existência, própria das comunidades tanto afro-descendentes como indígenas, que desborda da razão e da idéia binária cartesiana em sua forma de abordar o mundo, definido a partir do homem/natureza:

(...) Descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenária entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, incluindo o dos ancestrais, que dá sustento aos sistemas integrais de vida e à própria humanidade (Walsh, 2008 p 138)

Uma dimensão que da mesma forma que a colonialidade do ser e saber, se articula através de uma inferiorização e coisificação que o ocidente outorgou através de conceitos como Primitivos, Pagãos e Folclóricos, que se estabelecem como mecanismos ou categorizações coercitivas e cosmo(a)gônicas, em uma arbitrariedade de estabelecer o que o ocidente entende como realidade e/ou realidades. Esta relação só dá conta de uma pobre abstração mágica e espiritual alcançada pelo ocidente, que só foi capaz de estabelecer-se sob princípios binominais tais como Homem/Natureza e Céu/Inferno. Desacredita essências cosmológicas que regem os princípios de equilíbrio do homem, desacredita o mágico que dentro do conhecimento do Amauta, do Xamã, da Machi, do Yatiri, dos Orixás, nossos antepassados, etc. nos conecta sob as harmonias e cumplicidades de outros cosmos-entendimentos e cosmos-relacionamentos.

Em síntese, quando falamos de colonialidade, falamos de uma relação constante de subalternização que se estabelece como uma relação de Poder, que se sustenta sob as formas de violência Raciais, Ontológicas, Epistemológicas e Cosmogônicas, dentro de uma maneira arbitrária e parametral na busca de sua perpetuação.

Neste sentido, o central parece ser que o grande desafio, as grandes perguntas, as futuras construções ou involuções que possamos gerar, estão dados desde a forma em que sejamos capazes de romper com as grandes panacéias e matrizes que até o momento nos governaram; guerrear a idéia, o desafio e a necessidade de uma prática

política, social, cultural e, por conseguinte étnica, ontológica, epistêmica e cosmogônica distinta, que reconheça, re-aproprie e valide nossas vidas; fazer florescer relações que marquem e construam as diferentes e novas maneiras de, como pensar e atuar com relação a e contra a modernidade/colonialidade, e seus horizontes e violências estruturais, geopolíticas e parametraís, por séculos presentes.

2.2 INTERCULTURALIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS NECESSÁRIOS.

Sobre os Araucanos (Sergio Villalobos¹²)

-Jornalista: Professor os Mapuches...

-Villalobos: Dizer Mapuches é um disparate. Toda a vida foram chamados de Araucanos. Mapuches é uma reivindicação populista.

-Jornalista: Há dívida com eles?

-Villalobos: Pelo contrario, eles nos devem muito. Espécies animais, vegetais, o arado, o machado... É um progresso evidente e notório, senão estariam vivendo em estados inimagináveis de pobreza.

Jornal Las Últimas Noticias,
(10 de outubro de 2010).

Procurar exemplos como este é mais fácil do que imaginamos. Poder distinguir como se fazem presentes diferentes elementos de uma matriz colonial no fragmento deste “diálogo” deixa em evidência a necessidade de fazer os desdobramentos necessários para estabelecer o que entendemos por “diálogo”, e ainda mais especificamente, nos desafia a poder (re)pensar e (re)definir o que entendemos e em que termos se estabelecem e estabelecemos as relações interculturais.

Hoje em dia falar de interculturalidade nos remete a uma série de conceitualizações, as quais vão tomando forma desde o contexto de onde ela se apresenta. Neste sentido, por exemplo, falar de interculturalidade na Europa, Brasil, ou Chile, toma diferentes matizes devido às mediações históricas, sociais, políticas e econômicas onde convergem e divergem as relações culturais em cada uma destas sociedades, sem deixar de lado as particularidades que deixou a herança colonial, e que em cada um dos países foi perpetuando-se e

¹² Sergio Villalobo, Conotado historiador Chileno, Premio Nacional de Historia.

aperfeiçoando elementos que estabelecem uma série de relações assimétricas.

No contexto do Chile em particular, estas relações assimétricas se fazem patentes em muitos aspectos tal como nos deixa claro a entrevista citada. Entra em tensão o constante atuar político e reivindicativo que alçam os povos indígenas, o mais patente nos quase 300 anos de colônia e 200 de república foi a luta do povo Mapuche.

Desde a emergência do conceito de interculturalidade, muitas foram as pesquisas e intervenções que se fizeram no Chile neste campo, especialmente a partir do fim da ditadura de Pinochet¹³ nos anos 90. Talvez a ação mais significativa em termos institucionais e jurídicos dos últimos anos foi a entrada em vigência (mais tardia em comparação com o resto dos países da América Latina) do convênio 169 da OIT. Porém também houve durante a última década, um recrudescimento da demanda Mapuche em ações políticas concretas, como por exemplo, em recuperações de terras ancestrais à margem do que dispõe a lei chilena. Entender as relações e sobretudo os pressupostos interculturais que divergem e convergem na relação Estado do Chile e Povo Mapuche será o espírito deste capítulo.

2.2.1 Superando o cerco semântico da interculturalidade

(...) quando queres tentar um novo discurso ou teoria intercultural, enfrentas um problema: há aspirações nos oprimidos que não são pronunciáveis, porque foram consideradas impronunciáveis depois de séculos de opressão. Não é possível o diálogo simplesmente porque as pessoas não sabem dizer, não porque não tenham o que dizer, mas porque suas aspirações são impronunciáveis. E o dilema é como fazer falar o silêncio através de linguagens, de racionalidades que não são as mesmas que produziram o silêncio no primeiro momento. Esse é um dos desafios mais fortes que temos: como fazer falar o silêncio de uma maneira que produza autonomia e não a reprodução do silenciamento (Santos, Boaventura, 2006, p 47).

¹³ Augusto Pinochet Ugarte, ex general do exercito do Chile, ditador entre os anos 1973 e 1990 após derrocamento do presidente Salvador Allende em setembro de 1973.

Para começar a falar de interculturalidade, nem sempre podemos partir desde sua definição raiz ou campo semântico como atestam muitas pesquisas e livros. Isto se dá por duas razões, seu campo semântico “inter” e “cultura” mais aprisionam do que ajudam em seu entendimento, por supor que é um ponto de encontro, de diálogo, convergência entre culturas. Hoje em dia são tão ou mais preponderantes outros aspectos que buscam constituir ou instaurar este diálogo, como os pressupostos políticos, sociais, econômicos, epistemológicos e ontológicos. A segunda razão está sustentada em que, ao tentar cair em jogos de definição, estamos negando um olhar desde a complexidade do termo, situando-o como uma conceitualização fixa e por conseguinte não dinâmica, obviando os contextos históricos, políticos, sociais e culturais onde a situamos. Sob esta lógica é que optaremos por construir e não definir o que é interculturalidade.

Para começar esta construção, precisamos situar-nos geopoliticamente na América Latina para erguer os primeiros pilares, isto é porque olhar o solo (contexto histórico, político, econômico) nos situa em uma perspectiva mais particular para olhar a interculturalidade. Diferentemente do contexto europeu, africano, asiático ou do oriente médio, por exemplo, isto se dá basicamente pela “questão indígena” que nos remete a articular heranças coloniais (poder-ser-saber), normatividade dos estados nacionais e complexidades sócio-culturais que nos diferenciam. Neste sentido a interculturalidade na América Latina tem sido dada a partir de demandas e reivindicações de minorias étnicas (López, 2001), minorias no sentido de representatividade e peso político, e não necessariamente em densidade populacional.¹⁴

Neste sentido, como primeiro princípio, a interculturalidade se perspectiva como uma prática constante que encara anos de história de subordinação, homogeneização e invisibilização por parte da cultura dominante na busca do respeito, igualdade e legitimidade entre as diferentes comunidades étnico-culturais e frente ao Estado (Walsh, 2005; Santos, Boaventura. 2010).

Esta emergência do intercultural se ergue como proposta ao monocultural, não no sentido de oposição dicotômica, mas como fonte possibilitadora de novos entendimentos e relações nos diferentes planos que estabelece a sociedade. Neste sentido a institucionalização desta

¹⁴ Para maior profundidade consulte-se: A publicação da CEPAL, Álvaro Bello (2004) “Etnicidad y ciudadanía en América Latina: La acción colectiva de los indígenas” e a publicação da UNESCO, Luis Enrique López (2001) “La cuestión de la Interculturalidad y la educación Latinoamericana”.)

monoculturalidade hoje em dia está dada a partir da emergência e configuração dos estados nacionais modernos. Por mais de 200 anos estes utilizaram como elemento aglutinador o nacionalismo, a partir da idéia da construção de uma “comunidade imaginária” como aponta Anderson (1993) ou como “Estado-comunidade-ilusória” como propõe Santos (2010) que nos dota de uma história, valores e éticas comuns, através dos diferentes processos de homogeneização que são próprios do aparato estatal, subordinando a diferença. Este discurso foi capaz de levantar-se como um dos meta-relatos mais exitosos dos últimos 200 anos, pois socializa um imaginário de unidade dentro de uma territorialidade:

Uma comunidade politicamente imaginada como inerentemente imaginada e soberana. É imaginária porque ainda os membros da nação mais pequena não conhecerão jamais a maioria de seus compatriotas, não verão, nem sequer ouvirão falar deles, mas na mente de cada um vive a imagem de sua comunhão (...) Imagina-se como comunidade, porque independente da desigualdade e exploração que pode prevalecer em cada caso, a nação se concebe sempre com um companheirismo profundo, horizontal. Em última instância, é esta fraternidade a que permitiu que nos últimos séculos milhões de pessoas matem e, sobretudo, estejam dispostas a morrer por imaginações tão limitadas. (Anderson 1993 p. 23-25)

Sob esta ordem a idéia de nacionalismo precisa constituir-se como um elemento de convergência, mais além das diferenças identitárias, religiosas e/ou étnicas, e para isto o aparato do estado necessitou levantar um imaginário “iso cultural” que o sustente, obviando a complexidade dos diferentes elementos étnicos que nele coexistem, propiciando assim um processo de monoculturação.

Esta monoculturação se fez e se faz ainda mais patente nas relações políticas, jurídicas e econômicas étnico-raciais (indígenas, mestiços, negros, brancos, etc.); nos processos evangelizadores monoteístas do cristianismo, no culto da razão como status do conhecimento legítimo e universalizador; e no processo de monolinguismo através da castelhanização, como foi no contexto do Chile e Hispanoamérica; que se legitimaram através da construção de

estados uni-nacionais e, por conseguinte, propiciados através de uma educação homogeneizante.

Barbosa (2001) realiza uma colocação importante desde o cenário do direito, ao falar da importância desta monoculturalidade na constituição dos estados modernos, ponderando que esta se constrói a partir das idéias frutos da racionalidade, da idéia de liberdade construída a partir da revolução francesa e da declaração dos direitos individuais, que foram integradas à ideologia estatal e aperfeiçoadas durante o tempo, consagrando jurídica e constitucionalmente um cenário propício para os diferentes mecanismos de aculturação. Isto afetou diretamente os direitos tradicionais, ancestrais e coletivos de ser e estar no mundo, próprio dos povos indígenas, em prol do desenvolvimento e progresso, onde o preço destes foi a integração e a assimilação, como um processo homogeneizante do que o estado moderno entendeu por Nação.

Neste sentido, quando falamos de interculturalidade, a partir da questão indígena, não podemos nos remeter somente ao plano do cultural, pois quando falamos de processos de aculturação, assimilação e homogeneização, estes atravessam toda a trama cultural, política, social, econômica, epistêmica, ontológica e cosmogônica que constitui a complexidade da sociedade. É por isso que propomos um entendimento de interculturalidade que articule todas estas dimensões, desde suas limitações, possibilidades e contradições, em vista de processos de aperfeiçoamento de relações de alteridade e de democracia, como mecanismos de superação ou de desconstrução da matriz da colonialidade ainda presente em nossas relações inter-étnicas (poder-ser-saber) e amparadas pelos estados nacionais. De forma a não cair na idéia simplista que a interculturalidade é somente “o reflexo de uma tentativa romântica de atualizar o passado e a tradição” de nossos antepassados, como diria Álvaro Bello (Bello, 2004, p 17).

Uma segunda coisa importante a ponderar nesta construção conceitual é não dissociar a interculturalidade de uma problemática ampla, de caráter estrutural, que remete ao acionar do Estado, erro comum no qual incorremos educadores e pedagogos, pensá-la de forma simplista só como “Educação Intercultural” sendo que esta última deve ser o reflexo, o produto, o fruto (tanto em conteúdo como em intenção pedagógica) de um diálogo intercultural com outras esferas dos poderes políticos, sociais e econômicos que interagem na sociedade. O peruano Fidel Turbinos nos situa muito bem neste sentido quando diz:

A interculturalidade não é percebida como um problema de Estado por dois motivos. Primeiro,

porque justamente coloca em tela de juízo o modelo de Estado-nação que temos. É por isso que é um tema importante no plano discursivo, mas insignificante no plano da ação estatal. Segundo, porque a interculturalidade como proposta ético-política, é um assunto que compete a todos os poderes do estado, e não só ao setor Educação. (Turbinos, 2005, p 84)

Hoje dentro do contexto da América Latina, desenvolvem-se diferentes conceitualizações para abordar a “questão indígena” tanto a partir das relações com a institucionalidade do estado, quanto também ao interior das relações entabuladas dentro da própria sociedade. Assim temos projetos governamentais, redes internacionais tais como a ONU, UNESCO, BID, FMI, e a OIT, comunidades e organizações indígenas, bem como ONGs e organizações da sociedade civil não institucionalizadas através de propostas alternativas para trabalhar a questão intercultural desde diferentes arestas e óticas de ação. É assim que neste caminhar vem emergindo e socializando-se conceitos tais como Interculturalidade, Multiculturalidade e Pluriculturalidade, que muitas vezes são utilizados como sinônimos, mas que em seu seio perspectivam formas diferentes para abordar esta problemática.

Catherine Walsh (2005, 2006, 2008), em diferentes textos realiza uma sistematização bastante assertiva para dar conta desta multifocalidade em abordar a interculturalidade, dando bastante ênfase ao espírito político, limitações e possibilidades de cada uma das propostas. Neste sentido o Multicultural e o Pluricultural se configuram como nomenclaturas descritivas que denotam a existência de diferentes culturas, e que advogam por um estado de reconhecimento, tolerância e respeito, mas que em sua gênese se referem a realidades diferentes e, portanto, perspectivam o fim de seu trabalho de forma igualmente diferenciada.

O Multicultural é uma denominação que nasce dentro dos países ocidentais, especificamente para dar conta dos fenômenos socioculturais que aconteceram na Europa e nos Estados Unidos no transcurso do século XX, e que, terminológica e politicamente, foi socializada e tomada por outras regiões do mundo (América do sul, África, Oriente Médio, Ásia, etc.) para dar conta dos conflitos étnicos e/ou culturais que aconteciam (e acontecem) ao interior dos Estados Nacionais. O multicultural, tal como descreve Fleuri (2003), se instaura na realidade europeia para dar conta de uma série de fenômenos migratórios,

próprios dos conflitos políticos, sociais e econômicos, que foram complexificando a convivência dentro dos Estados Unidos e da Europa Central, após a segunda guerra mundial. Os movimentos migratórios geraram uma série de temores e ressentimentos que se evidenciaram em práticas xenófobas e racistas. Assim a política interna dos países afetados teve que gerar novos mecanismos de convivências que lidassem com os princípios de respeito, gerenciando uma integração dialógica dos diferentes elementos étnicos e culturais que convergiam.

Por outro lado Candau (2008) diz que o multiculturalismo é fruto da luta dos movimentos de grupos sociais discriminados e excluídos, articulando-se como trabalho político que luta pelo reconhecimento, por direitos e como uma forma de validar e exercer sua cidadania.

A idéia de construção Multicultural traz consigo uma carga bem importante, ao falar que se forjou a partir de contextos migratórios principalmente, e que propõe mecanismos de inclusão dentro das mesmas matrizes estatais e societárias, sorteia uma espécie de apaziguamento das diferenças e desigualdades assimétricas mediante políticas principalmente “atitudinais” baseadas no respeito e na tolerância, como por exemplo, através de idéias de discriminação positiva, obviando os mecanismos que por séculos se perpetuaram nas relações de discriminação e exclusão, não somente a nível étnico-social, mas também político, econômico, epistêmico e cosmogônico, onde transcorrem as relações societárias.

Neste aspecto Walsh (2005, 2008, 2009) é bem categórica quando afirma que o Multiculturalismo se refere a uma multiplicidade de culturas, sem que necessariamente tenham uma relação entre elas. Marca-se dentro de uma lógica de “Interculturalidade funcional”, funcional no sentido que desprende uma série de reivindicações identitárias e de inclusão, mas sempre amparadas dentro de lógicas históricas de subalternização, como seria o Estado (monocultural) e o Mercado (neoliberal), pois não toca as causas das relações de assimetria engendradas por séculos e não propõe uma mudança das regras do jogo tampouco. Esta interculturalidade corresponde a uma interculturalidade de corte liberal para Walsh que perspectiva que:

(...) o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação, que aponta não à criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas ao controle do conflito étnico e à conservação da estabilidade social com o fim de impulsionar os

imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora fazendo “incluir” os grupos historicamente excluídos ao seu interior. Sem dúvida a onda de reformas educativas e constitucionais dos 90 – as que reconhecem o caráter multiétnico e plurilingüístico dos países e introduzem políticas específicas para os povos indígenas e afrodescendentes – são parte desta lógica multiculturalista e funcional, simplesmente adicionam a diferença ao sistema e modelo existentes. (Walsh, 2009, p.6)

A idéia de multiculturalismos neste sentido também se apresenta como uma estratégia de controle social, pois que a proposta está dada desde as cúpulas de poder, como o são o aparato do estado e organizações próprias do poder liberal global, que sob a concepção instaurada da globalização, propõem e projetam políticas para a diversidade, que alienam a particularidade, através de estratégias de inclusão que silenciam as especificidades da diferença, professando valores de respeito e tolerância. Boaventura de Sousa Santos (2006) assertivamente questiona isto quando nos diz que: *“Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza, temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”*, o que nos leva a tencionar e refletir mais além da simples necessidade de inclusão, vislumbrando o imperativo de conseguir mirar transformações mais estruturais que garantam a complexidade de uma política intercultural, superando seu paradigma exclusivamente atitudinal e funcional às matrizes já estabelecidas.

Dentro desta multifocalidade da interculturalidade, Walsh (2009) reconhece outra perspectiva fortemente desenvolvida na América Latina, que denomina “Interculturalidade Relacional”, a qual é uma forma de substantivar a interculturalidade como uma ação que está dada, que remete com sua natureza mais semântica ao contato “entre” culturas, entendendo cultura como substantivo e não como processo dinâmico. Assim entende-se interculturalidade como uma prática consumada e que se vivencia em cada momento, independente das relações de desigualdades nas quais se desenvolve, assumindo que este “entre” culturas é algo que historicamente existe, e que se materializa evidentemente na mestiçagem, no sincretismo, na hibridação e na transculturação que supõe este contato.

Olhar este enfoque relacional da interculturalidade necessariamente nos leva a olhar as estratégias com que os estados nacionais construíram os nacionalismos de suas “comunidades imaginárias”. Temos muitos exemplos disso na América Latina. Porém talvez uma das reflexões que mais nos pode fazer sentido, é o exemplo de como o estado chileno constrói através do tempo a idéia de “Chile, um povo guerreiro” a partir do estereótipo e da herança do Mapuche, como força tenaz que foi capaz de resistir ao domínio da coroa espanhola, e que foi transmitido para nós, os chilenos, através do sangue.

A dimensão relacional, bem como a funcionalidade do multiculturalismo, tem seu grande “calcanhar de Aquiles” a partir da inexistência de conflitos. A relação é algo que se dá por antonomásia, pelo fato de existir um contato, onde não se fazem visíveis as formas de alteridade e nem as diferenças, relações onde se invisibilizam e/ou não se questionam as relações de poder, assim como nenhuma forma de subalternização cultural, social, econômica e epistêmica (Walsh 2006, 2009). A conciliação e o valor “intercultural” se constituem em imaginários e meta-relatos sociais idealizados e comumente folclorizados.

A partir do exposto, nossa construção de interculturalidade que dê conta da “questão indígena” necessariamente tem que reparar nestes aspectos que operam como obstaculizadores ao momento de tentar construir a interculturalidade como uma prática política. Estes obstaculizadores estão dados como já mencionamos a partir de Estados uni-nacionais (homogeneização, invisibilização) de relações de poder (políticas de racialização e de subordinação econômica), relações e determinações ontológicas e de alteridade assimétricas, e universalidade epistêmica e cosmogônica. Neste sentido precisamos erguer um entendimento de interculturalidade que seja questionador, propositivo e transformador destas práticas de subalternização evidenciadas, que se perspectivem como uma forma de “Interculturalidade crítica” como propõem Santos (2010) e Walsh (2005, 2009).

Pensar uma “Interculturalidade Crítica” nos desafia a desenvolver uma obra de engenharia importante, porque necessita questionar e reformular supostos naturalizados, que se assumem como “normais”, mas que imperativamente devemos desconstruir e propor constantemente novos cimentos que sustentem novas formas de alteridade e de diálogos, Santos (2010) vê neste caminho dois aspectos importantes a superar:

A interculturalidade é um caminho que se faz caminhando. É um processo histórico duplamente complexo porque: 1) trata-se de transformar relações verticais entre culturas em relações horizontais, ou seja, submeter um largo passado a uma aposta de futuro diferente; e 2) não pode conduzir ao relativismo uma vez que a transformação ocorre em um marco constitucional determinado. (Santos, 2010 p 102).

Esta mudança compromete uma mudança de paradigma, o qual deve não só localizar-se em termos discursivos, mas também em mudanças estruturais do estado em termos jurídico-constitucionais que dêem conta de superar os estados de subalternização. Neste sentido Walsh é ainda mais enfática ao propor que:

A interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo por construir. Ali seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e também epistêmico – de saberes e conhecimentos – projeto que afiança para a transformação das estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, racialização, subalternização e inferiorização de seres, saberes e modos, lógicas e racionalidades de vida. Desta maneira, a interculturalidade crítica pretende intervir em e atuar sobre a matriz da colonialidade, sendo esta intervenção e transformação passos essenciais e necessários na construção mesma da interculturalidade. (Walsh, 2009, p 8)

A partir disto podemos talvez vislumbrar o desafio mais importante de uma “Interculturalidade Crítica” que é um caminho permanente (verbo), onde suas aprendizagens e transformações estão dadas a partir da ação de caminhar, de um caminhar coletivo (diálogo) constante, e não precisamente materializado no pavimento do caminho (substantivo), porque o pavimento solidifica e prende os diálogos, as identidades, as alteridades, correndo o risco de cair em novos essencialismos supra-valorados, levantando novas lógicas de subalternização reacionárias, através do estabelecimento de “falsos-positivos” sociais.

3. A (DES)ALTERIDADE DESDE A DIPLOMACIA DA FRONTEIRA.

3.1 A ALTERIDADE COLONIAL.

Essa raça de heróis que inspiraram aos poetas e que foi cantada como os sublimes acentos da epopéia; que prodigou seu sangue com entusiasmo pela defesa de sua amada pátria, conseguiu enfim alçar sua frente erguida e triunfante do jugo espanhol, orlada com mil lauréis colhidos com honra nos campos de batalha: eles souberam conservar a custo de seu sangue seu território, sua independência e sua liberdade. (Fragmento publicado na Revista Católica. Periódico religioso, histórico, filosófico i literario. Año XVII, Numero 588, del 4 de junio de 1859 Página 89, Santiago de Chile)

Construir uma análise das relações interculturais entre o Povo Mapuche e o estado do Chile, necessariamente nos leva a olhar a gênese em que estas se estabeleceram, pois a partir das relações, acordos e reconhecimentos que se desenvolveram com o Chile pré-republicano, é que hoje em dia se contextualizam e justificam várias das demandas que estão em questão no presente. Não é extravagante querer olhar as relações de alteridade no Chile colônia, pois um dos elementos determinantes na figura da construção das relações de “interculturalidade” está determinado principalmente pela emergência da figura do Estado, e uma política colonial estatal que se desdobra em mecanismos de dominação com fortes rebarbas de colonialidade.

Existe a construção de um Chile colonial, que foi bem registrado pela historiografia, que reflete sua relação de dependência com a coroa espanhola até os princípios do século XIX. Mas também existe um Chile colonialista legitimado como política de Estado, sobre o qual ainda se carece de uma importante reflexão tanto a nível historiográfico como social e político. Fazer esta diferença não busca entrar a olhar a história do Chile desde uma ótica de oposição, mas sim assumir sua complexidade e começar a ponderar sobre aquilo que a história oficial omitiu e tergiversou em suas páginas, silenciando outras histórias, outras realidades e outras formas de viver um mesmo processo histórico.

Após o “descobrimiento do Chile” por Diego de Almagro em 1536, proveniente desde o vice-reinado do Peru e o início do processo

de conquista por parte de Pedro de Valdivia a partir de 1540, o processo de anexação soberano do território “chileno” se viu obstaculizado no encontro com o povo Mapuche na zona Central do Chile atual. A historiografia tradicional chama a este encontro como a “Guerra de Arauco”. Sem dúvida aqui se marca uma das leituras mais obscuras ou nebulosas que ostenta a história chilena. É aqui onde temos o ponto de partida para começar a ponderar sobre como se estabeleceram as relações de interculturalidade, no calor da tensão de uma disputa bélica.

A matriz da colonialidade na América tampouco pode ser entendida como um processo linear e implementada igualmente em toda a região. Existem pontos de resistências que colocaram em um verdadeiro estado de xeque o domínio colonial espanhol, subjetivizando o que entendemos como colonialidade do poder. Um claro exemplo disso é a história que se traça quando olhamos o povo Mapuche, modificando a geopolítica de aspirações que pretendia o império hispânico, colocando as terras mais austrais do continente americano a mercê de piratas, corsários e às principais potências européias, produto da escassa soberania do reino hispânico. Isto potenciava a cobiça de estabelecer novas colônias, obrigando a Capitania do Reino do Chile a idear outras formas de relacionar-se com o povo Mapuche, de maneira a não expor o território conquistado até o momento (Pinto, 2003).

Entender as relações de alteridade no Chile colonial nos obriga a sair da linearidade da história, realizando um exercício mais interpretativo e compreensivo. Embora o processo de conquista da América significou a submissão e o genocídio de muitos povos, o processo da “Guerra de Arauco” em particular se constituiu com outros matizes que complexificam ainda mais este processo.

Durante muito tempo se falou que a “Guerra de Arauco” se constituiu em um dos conflitos bélicos mais extensos da América, pelos seus quase 300 anos. Mas hoje em dia existe um grande consenso, tanto por investigadores, antropólogos e historiadores tradicionais como Sergio Villalobos e outros de uma vertente sócio-histórica e crítica como Jorge Pinto, José Bengoa ou Rolf Foerster, para entender que este processo decantou mais em relações de alta diplomacia, tanto de caráter político, econômico e cultural, que Villalobos define como “Relações Fronteiriças”. Atualmente os intelectuais Mapuches reivindicam estas relações como as primeiras evidências de que o mundo ocidental lhes reconheceu como povo-nação.

Mas para chegar a isto, precederam importantes 91 anos de guerra, onde, após o extermínio e a escravização de todos os indígenas Pincunches da zona central como expõe José Bengoa, a primeira batalha

foi realizada no ano de 1546. Nessa batalha 60 homens espanhóis que saíam de Santiago para explorar as terras austrais da Capitania do Chile, foram interceptados e vencidos pelos Mapuches. O exército espanhol demoraria mais quatro anos para organizar uma nova hoste para conquistar os territórios do sul. É assim que em 1550 Pedro de Valdivia comanda um novo contingente de 200 homens cruzando o rio Bío-Bío, a fronteira natural que separava espanhóis e Mapuches. As tropas de Valdivia ganham a “Batalha de Andalién” e aproveitam de internar-se na Araucania, começando a fundar as cidades de Tucapel, Puren, Angol, Imperial, Villarica, Valdivia e Osorno. Após isto, e uma série de reuniões das autoridades Mapuches, se soma a chegada de Lautaro, Mapuche escravizado pelos espanhóis que havia aprendido sua dinâmica de guerra e a usar sua maior arma, o Cavallo, dando uma nova configuração ao que seria a ofensiva Mapuche, destruindo todas as cidades hispânicas no território.

Posteriormente, no ano de 1555 chega ao comando da capitania do Chile o filho do Vice-rei do Peru, García Hurtado de Mendoza. Começa uma segunda fase do conflito, cruzando novamente o Bío-Bío e vencendo os Mapuches na “Batalha de Lagunillas”. Posterior a isto o exército Mapuche se apropriou do cavalo e o implementou, realizando importantes estratégias de guerra. Assim, a partir de 1598, sob o comando do cacique de guerra Mapuche Pelentaro, os Mapuches obtêm uma das vitórias mais decisivas desta guerra, na “Batalha de Curalaba” ou como diz a historiografia mais tradicional chilena, “o desastre de Curalaba”. Ali se fez evidente a superioridade na estratégia da guerra por parte dos Mapuches, ideando formas de ataques inteligentes, sem a necessidade de incorporar ou adotar as armas de fogo, destruindo e despovoando todas as cidades que haviam sido refundadas no interior da Araucania e marcando sua soberania dentro de seu território (Bengoa).

A Batalha de Curalaba marca um antes e um depois dentro das políticas hispânicas no Chile, onde se começava a assumir a impossibilidade de conquistar as terras além do Bío-Bío e a necessidade de profissionalizar um exército que seja financiado constantemente, pelo que se dispõe diretamente da coroa espanhola para a manutenção do chamado “Real Situado”, mas ainda assim a coroa não conseguiu estender sua colônia até a outra margem do rio.

Em janeiro de 1641 aconteceria um dos feitos mais importantes com a celebração do “Parlamento de Killin” levado a cabo pelas mediações e diplomacia conseguidas pelos padres jesuítas, encabeçados por Alonso de Ovalle. Dentro deste contexto os parlamentos são reuniões onde se estipulam acordos, por ambas as partes, dentro de uma

relação de igual a igual, estipulando não só o reconhecimento como entidade jurídica do “outro”, mas também na prática política. Foram muitos os parlamentos celebrados em 250 anos, mas o de Killin foi o que teve mais importância política, pois tal como diz José Bengoa:

Este parlamento reconheceu a fronteira no rio Bío-Bío e a independência do território mapuche. Os espanhóis se comprometeram a despovoar Angol (Los Confines), a única cidade (forte ou aldeia) que lhes sobrava no território. A exceção foi constituída pelo forte de Arauco, que se manteve. Os mapuches, por sua parte, se comprometiam a não vulnerar a fronteira, deixar os missionários predicar em seu território e devolver os prisioneiros. (Bengoa, 1996, p.33.)

Constituem-se assim o que definem os historiadores Winkas como “Relações Fronteiriças” articulando-se por quase 250 anos como um mecanismo de alteridade importante entre Mapuches, espanhóis e crioulos, onde se primou pelo reconhecimento e o diálogo a partir de relações de similaridade de status.

Este episódio tão importante apresenta grande controvérsia dentro das interpretações historiográficas hoje em dia. A historiografia tradicional, através de Sergio Villalobos, reconhece que esta nova configuração fronteiriça significou um importante momento do país, onde se constituíram uma série de relações benéficas para ambas as partes, que estiveram principalmente no intercâmbio comercial e cultural que se gerou. Pondera o autor que este processo levou a cabo uma mestiçagem total da população indígena e portanto ao desaparecimento dos “Araucanos”, existindo hoje somente descendentes daquela mistura. Sem dúvida uma interpretação e um discurso feito desde a contemporaneidade muito afim com o status quo de um ideário de Estado nacional monocultural homologado na idéia de uma única raça chilena, fruto do percurso de anos de mestiçagem.

Por outro lado Jorge Pinto (2003), sem realizar este extermínio discursivo do mundo Mapuche, também consegue ver uma importante articulação de relações comerciais, onde se estabeleceu uma complementaridade entre a economia local do grande Wall Mapu (Araucania, Las Pampas e Patagonia) e a incipiente lógica capitalista do Chile, perspectivando esta relação de fronteira.

José Bengoa é mais enfático ao olhar este fato mais além de um simples tratado de paz com rebarbas comerciais, ponderando que ele

marcou o reconhecimento, a independência e soberania do povo Mapuche por parte da coroa espanhola, o que seria ratificado no “Parlamento de Negrete” 1726. Neste parlamento se acrescentava ademais o regulamento das relações comerciais e se estabelecia um acordo ou aliança de apoio com a Espanha na luta contra potenciais inimigos estrangeiros, e também relações protocolares e de diplomacia, como interpreta a partir de uma carta do governador do Chile, Manso de Velasco para o rei da Espanha, sinalando sua repugnância em ter que tratar com os Mapuches como nação independente, ter que enviar presentes, festas e paradas militares, mas reconhecendo que era a única forma de poder continuar de maneira segura como capitania (Bengoa, 1996)

Os intelectuais e historiadores Mapuches contemporâneos reivindicam e entendem o “Parlamento de Killin” e todos os parlamentos posteriores como o reconhecimento, a independência e a soberania pactuada com a coroa espanhola, como um tratado internacional que os constituía como a primeira nação independente da América.

Carlos Contreras Painemal, a partir de importantes investigações com documentos da época encontrados na Biblioteca Nacional da Espanha, constata esta relação de diplomacia internacional, “koyang”, traduzida e entendida pelos espanhóis como “Parlamentos”, onde se tratavam os altos interesses da sociedade Mapuche e por outro lado os altos interesses da coroa espanhola através de sua representação no Chile. Todos os acordos eram trabalhados, protocolados e publicados, o que situa a esta política inter-étnica dentro de uma qualidade de tratados de nação a nação, ou seja, como tratados internacionais, situando como exemplo que tudo o que foi estipulado no tratado de Killin foi publicado em “La gran colección de tratados de Paz” de Abreu e Bertodano¹⁵. Aí se pactuaria em uma relação de igual a igual, dando a independência ao povo Mapuche e estabelecendo como fronteira o rio Bío-Bío (Contreras Painemal, 2009). Mas Contreras Painemal reafirma que após o

¹⁵ Abreu y Bertodano, Joseph Antonio de: “Colección de los Tratados de Paz, Alianza, Neutralidad, Garantía, Protección, Tregua, Mediación, Accesión, Reglamento de Límites, Comercio, Navegación, etc.”. Hechos por los Pueblos, Reyes, y Príncipes de España. Con los Pueblos, Reyes, Príncipes, Repúblicas, y demás Potencias de Europa y otras partes del Mundo; y entre si mismos, y con fus respectivos Adversarios. Y juntamente de los hechos directa, o indirectamente contra ella. Desde antes de Eftablecimiento de la Monarquía Gothica, hasta el Feliz Reynado del Rey N. S. D. Phelipe V. Parte III. En Madrid. Por Diego Peralta, Antonio Marin, y Juan de Zuñiga. Año de 1740. Pág. 41. Extraído de Contreras Painemal (2009)

Parlamento chegaram a terras Araucanas corsários holandeses em busca de pactuar uma aliança estratégica com os Mapuches, para vencer e libertar-se definitivamente dos espanhóis. Assim os holandeses poderiam ter um passo mais expedito e estratégico para invadir o Brasil. Frente a este perigo, a Espanha reconhece a independência definitiva da Araucania em 1647 através da celebração do “Parlamento de Maquehua” (Contreras Painemal, 2007).

Reynaldo Mariqueo e Jorge Calbucura em suas reflexões e defesa da nação Mapuche expõem:

(Parlamento de Killin) Este feito sem paralelo na história dos povos indígenas da América do Sul foi o resultado do fracasso da Coroa Espanhola em submeter militarmente à Nação Mapuche. A assinatura deste tratado de acordo com o procedimento e norma internacional, bem como dos outros 28 tratados subsequentes ao largo de dois séculos de relações diplomáticas, outorgou à nação Mapuche um lugar destacado na história dos Povos Indígenas da América do Sul. Sendo a primeira e única nação indígena do continente cuja soberania e autonomia lhe foi juridicamente reconhecida. (Mariqueo & Calbucura, 2002)

Marhiquewun (1998) apresenta dentro de suas reflexões sobre sua independência como nação a partir do “Parlamento de Killin” que um claro exemplo desta independência e autonomia se gratifica pela:

(...) a formação da monarquia na Araucania e Patagônia é um testemunho difícil de ocultar, que demonstra indiscutivelmente que em 1860 o povo Mapuche mantinha pleno controle de seu território e exercia sua livredeterminação. No que diz respeito aos mapuches, em minha opinião, este legado histórico é uma ferramenta adicional, que se necessário, o povo Mapuche deveria utilizar na defesa jurídica de seu território ancestral.

Este fato referencia um episódio particular e fortemente caricaturado pela historiografia chilena: a chegada à Araucania do Francês Orlie Antoine Tounens. Este estabeleceu com o consentimento dos caciques Mapuches uma monarquia constitucional e hereditária, que o designava como Rei da Araucania e Patagônia, personagem que foi

dado como louco, preso e deportado pelas autoridades chilenas. Mas Bengoa (1996) pondera que este feito, mais que significar ingenuidade como estipula a historiografia tradicional, corresponde a uma estratégia de defesa do próprio povo Mapuche na busca de aliados estrangeiros, como também ocorreu com o general peruano Santa Cruz e os revolucionários da cidade de Concepción que naquela época se rebelavam contra a centralidade do poder de Santiago. Ou seja, os Mapuches viram na figura do francês um aliado importante para organizar o próprio território, e para resguardar-se das novas nações independentes do Chile e Argentina que lhes representavam uma importante ameaça.

Fazer esta recapitulação da história do Chile pré-republicano nos ajuda a apontar que a partir do século XVII se teceu um entendimento do outro que começava a deixar de lado a política de submissão e escravidão forçada desde o Bío-Bío ao sul, reconhecendo interlocutores válidos para estabelecer acordos e alianças políticas, econômicas e defensivas. Este reconhecimento não é um tema menor se examinamos o contexto americano, onde todas as colônias aplicavam uma política de extermínio e submissão. Um povo indígena conseguiu deter a expansão da conquista e a sua vez impor e institucionalizar uma forma de relação solene própria como mecanismo de diplomacia e alteridade através de “koyang” ou Parlamento.

O mecanismo de alteridade se bem se pactua no calor da guerra, consegue entabular mais que entendimentos voltados à paz, reconhece uma territorialidade com limites e relações de reciprocidade e ajuda, que deram importante dinamismo tanto à economia colonial chilena como à mapuche, reconfigurando as relações geopolíticas que se viviam ao sul do mundo.

3.2 COLONIALIDADE DE ESTADO.

Arauco tem uma pena
 Levanta-te, Huenchullán.
 Arauco tem uma pena mais negra que seu chamal
 Já não são os espanhóis os que lhes fazem chorar,
 Hoje são os próprios chilenos os que lhe tiram seu pão
 Levanta-te, Pailahuán.
 (Violeta Parra)¹⁶

Após mais de 250 anos desta forma inédita na América de reconhecimento de autonomia, a emergência das idéias ilustradas, os valores de liberdade, igualdade e fraternidade professados pela revolução francesa encontrariam um profundo eco entre as elites crioulas da América Latina, que viam chegar o momento de começar a tecer sua própria história deixando séculos de lealdade à coroa. Uma série de feitos conspirou para possibilitar este processo. Dois exemplos importantes se socializavam desde o norte, a independência das 13 colônias inglesas dá origem aos Estados Unidos da América, e na América central uma pequena ilha se livrava do domínio francês estabelecendo a República Negra do Haiti. Mas o fator decisivo estaria dado pela captura do rei Fernando VII da Espanha pelo imperador francês Napoleão, o que seria o gatilho do início das lutas de independência ao largo da América espanhola.

Assim, com o despertar do século XIX, e após a independência declarada pela Argentina e Chile a partir de 1810, começava a estrear um novo formato jurídico, a formação dos “Estados Nacionais”.

As primeiras décadas de vida independente das nações do Chile e Argentina estiveram principalmente voltadas a organizar o que significava administrar um país. Assim as novas repúblicas parlamentares começam a desenhar suas constituições e marcos legais que regeriam estas novas territorialidades independentes, bem como a reorganização administrativa do próprio território.

Toda a América Latina viveu após a independência uma constante reconfiguração geopolítica, o que parece lógico dentro do plano histórico da região. Separatismos geraram novos países, como

¹⁶ Violeta Parra, cantora popular chilena mais importante do século XX. Dentro das temáticas das suas canções há uma importante crítica social às injustiças presentes no Chile. Arauco corresponde ao nome que o homem espanhol deu ao território Mapuche, produto das abundantes árvores de Araucárias que havia no lugar, durante o período de conquista e colônia do Chile. A partir disto denominaram ao povo Mapuche como povo Araucano.

Uruguai e Panamá, mas também guerras moldaram os mapas do continente, como por exemplo EUA-México, a guerra do pacífico, a guerra da tríplice aliança, a guerra do chaco, etc. Estas começavam a refletir novas relações capitalistas e outras novas formas de dependência que se geravam no continente, conforme a obra de Eduardo Galeano “As veias abertas da América Latina”.

Figura nº 2: America do sul primeira na metade do século XIX¹⁷



Aqui queremos propor outra leitura deste processo, mais além de reconhecer esta configuração produto da reafirmação das soberanias dos novos estados e as motivações próprias que ditava a geopolítica do capital. No caso particular do Chile, com o passar do tempo, se constitui

¹⁷ Disponível em:

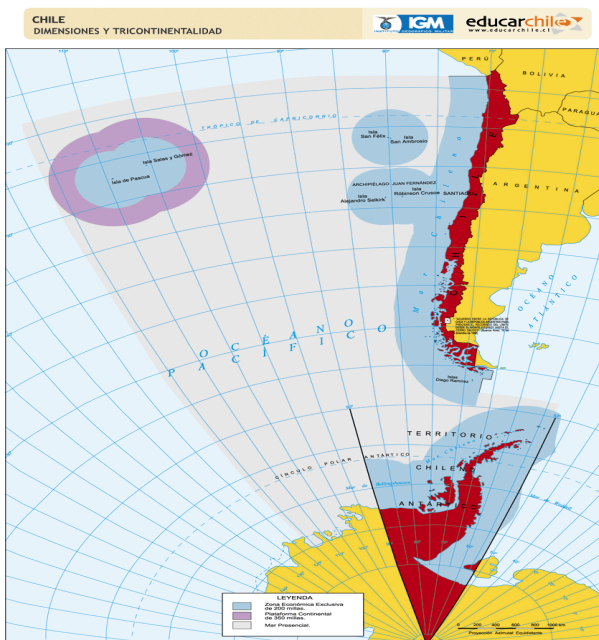
<http://www.atlas-historique.net/1815-1914/cartes/AmeriqueSudIndependance.html>

uma política de Estado Colonialista, pela expansão territorial e de Colonialidade, pela emergência de um discurso subalternizador que se desmembra no que entendemos anteriormente como a matriz da colonialidade.

Dentro do discurso de estado Chileno, o Chile se define como um país “tri-continental” por ter possessões territoriais em três continentes, Chile continental, na costa pacífica da América do Sul, Chile insular pela anexação da Ilha de Páscoa localizada na Oceania, e Chile antártico por reclamar soberania entre os paralelos 53° e 90° da Antártida¹⁸, tal como mostra a figura:

¹⁸ O Decreto nº 1747, promulgado em 6 de novembro de 1940 e publicado em 21 de junho de 1955, do Ministério de Relações Exteriores do Chile, que estabelece que: *Formam a Antártica Chilena ou Território Chileno Antártico todas as terras, ilhas, ilhotas, recifes glaciares (pack-ice), e demais, conhecidos e por conhecer-se, e o mar territorial respectivo, existentes dentro dos limites do casquete constituído pelos meridianos 53° de longitude Oeste de Greenwich e 90° de longitude Oeste de Greenwich.* Ministério de Relações Exteriores (21 de junho de 1955), Decreto 1747: "Fixa o Território Chileno Antártico", consultado em 20 de março de 2011.

Figura nº 3: Chile tricontinental¹⁹.



Além do anedótico que possa parecer esta configuração, é importante examinar como se chegou a ela e as repercussões que teve nas relações de alteridade com os habitantes de cada um destes territórios.

O Chile do século XIX entrava como nação independente na economia mundial na mesma lógica preponderante de toda a América Latina, “a exportação de matérias primas” e a produção de alimentícios tanto para o consumo local quanto para exportação. Por isso, durante a segunda metade do século XIX começará um processo expansivo para conquistar novas fontes de recursos e terras para cultivo. Portanto a partir deste período o Chile começa com uma política hostil de povoamento de terras mapuches através da fundação de cidades e do incentivo a colonizadores europeus para que trouxessem consigo o esperado progresso que procurava o país (Bengoa 1996).

Mas no extremo norte se vivia outro processo que estava dado a partir da febre pelo “Ouro Branco”, pela grande demanda mundial que

¹⁹ Mapa confeccionado pelo Instituto Geográfico Militar do Chile IGM, para fins didáticos. Disponível em: WWW.educarchile.cl

existia pelo Salitre, mineral utilizado principalmente como fertilizante para a terra e na manufatura de pólvora para armamento. Por isso entra em disputa com os países vizinhos da Bolívia e Peru, no enfrentamento bélico conhecido como a “Guerra do Pacífico”. Este conflito, vencido pelo Chile em 1879, além de significar a adjudicação como despojos de guerra das Jazidas Salitreiras, significou a anexação de um vasto território boliviano, deixando a Bolívia isolada em situação mediterrânea, e peruano, com as províncias de Arica e Tacna, esta última devolvida anos depois.

Esta nova anexação, além de significar novos territórios ao poder chileno, também significou a anexação de quatro povos indígenas (Quechuas, Aymaras, Likanatay (Atacameño) e Kollas).

Posteriormente a isto, se levaria a cabo um dos processos mais sangrentos e obscuros da História e da política Chilena, que se chamou ironicamente de “Pacificação da Araucania”. Dentro da historiografia nacional tradicional e oficial, ainda é complexo encontrar informação clara do que foi este processo, reconhecido somente como uma conjuntura a mais deste constituir-se como país, assumindo que por herança todas as terras austrais pertenciam à emergente nação. Tanto Pinto (2003) como Bengoa (1996) criticam a pouca seriedade da historiografia chilena e da versão do estado, por situar este processo como uma colonização pacífica que apresenta somente alguns conflitos isolados, apresentando evidências de que se tratou de uma verdadeira guerra através de cartas do exército chileno pedindo por reforços.

Não foi muito difícil realizar um simples exercício de investigação procurando alguma documentação que tratasse deste processo. Assim, dentre os documentos digitalizados pela biblioteca nacional do Chile, encontrei um valioso testemunho de um periódico cristão que relata a veemente discussão suscitada no Chile do princípio da segunda metade do século XIX. Então começava progressivamente a invasão das terras araucanas e o conflito étnico que isto causou na sociedade crioula. Este documento se marca dentro de uma discussão da imprensa chilena, vendo a necessidade de conquistar e civilizar o território Mapuche:

Os anos passaram respeitando a independência dos Araucanos, até pleno século dezenove, quando a palavra ‘conquista’ se encontrava apagada do dicionário da civilização, sob o céu da república e democracia, vimos com surpresa que a imprensa, abjurando sua nobre missão, advoga a

cara descoberta e sem rubor, que os soldados da república marchem ao território araucano para consumir a obra nefanda da conquista à mão armada, dando deste modo cima à guerra iniciada pela Espanha e maldita e execrada tantas vezes pela civilização do século das luzes. Tão estranha aberração comoveu os corações nobres e generosos, que se sentem humilhados ao ver a triste deserção dos bons princípios, que se nota nos que se titulam mentores do povo por meio de veículos da civilização e progresso. Se o ‘ferrocarril’ advogando pela conquista de Arauco à mão armada, assegurou que ‘jamais se haverá apresentado uma conquista da civilização sobre os selvagens que vá aparelhada de maiores requisitos pelo que toca o direito, a conveniência e a humanidade’ nós, em nome da justiça e direito, em nome da civilização ultrajada e da dignidade nacional ofendida com semelhantes palavras, protestamos contra elas, e a fé que nosso protesto conta com a aprovação da imensa maioria não só dos chilenos, senão dos homens civilizados do antigo e do novo mundo.

Categorizando que:

É falso que o projeto de conquistar aos araucanos seja aprovado por todo cidadão. O de civilizá-los, sim, mil e uma vezes, sim; mas arrebatar-lhes sua independência como preço da civilização, isso é o que rechaçaram e sempre rechaçam todos os que sentem bater no peito um coração amante da justiça, e que se indigna em presença das ações vituperáveis. (Revista Católica. Periodico religioso, histórico, filosófico i literario. Año XVII, Numero 588, del 4 de junio de 1859, Página 89-90, Santiago de Chile.)

Duas semanas depois reafirma com grande tenacidade, condenando fortemente a incipiente política de conquista, estabelecendo a diferença que supõe um exercício civilizatório:

Quando se trata desta questão, que está na ordem do dia, não se deve confundir a conquista com a

civilização, que são duas coisas muito diversas, ou melhor dito, diametralmente opostas. A conquista é a usurpação à mão armada; é a guerra do forte contra o débil, guerra iníqua e inumana; é violação flagrante dos princípios mais óbvios de equidade e justiça; é, enfim, um ataque direto contra a propriedade, a liberdade de um povo que, por bárbaro que se suponha, não pode ser despojado de seus legítimos e naturais direitos. Com razão, pois, se fez tão odiosa e antipática a palavra ‘conquista’ para todo coração reto, nobre e generoso. (Revista Catolica. Periodico religioso, histórico, filosófico i literario. Año XVII, Numero 590, del 18 de junio de 1859 Página 105, Santiago de Chile)

Este projeto de conquista do Chile republicano, finalmente se consumaria em 1883 pelo general Cornelio Saavedra, com a “Pacificação da Araucania” estabelecendo uma ação conjunta com o estado argentino através do que eles denominaram “A conquista do deserto”, onde ambos os estados expandiram seus território através da Araucania, Las Pampas e Patagônia (Wall Mapu).

A memória histórica Mapuche e seus intelectuais vêm hoje em dia este processo como um dos episódios mais dolorosos de sua história, o que se constituiu em uma guerra não declarada, uma guerra em condições desiguais, produto do armamento bélico de que dispunham Chile e Argentina e uma violação dos tratados internacionais subscritos entre o povo Mapuche e a coroa hispânica, mais tarde ratificados pelos novos estados nacionais, tal como expressam Marineo&Calbucura (2002) quando expõem:

Entre 1860-85, mediante uma ação militar conjunta denominada “Pacificação da Araucania” pelos militares chilenos e “Conquista do Deserto” pelos argentinos, impunemente massacraram cerca de cem mil mapuches. Ao que se deve agregar que as repúblicas do Chile e Argentina – em uma guerra não declarada – incorreram em uma flagrante violação do direito internacional ao não respeitar uma fronteira reconhecida por uma potência internacional (Espanha). Subseqüentemente, a ocupação militar do território da nação Mapuche e a deportação de

seus habitantes em reservas indígenas testemunha mais um ultraje ao direito internacional.

Esta ação bilateral realizada pelo Chile e Argentina significou a fragmentação do Wall Mapu, a perseguição e a morte de mais de cem mil Mapuches. O território foi dividido como despojos de guerra e anexado às soberanias do Chile e Argentina. Esta repartição não esteve livre de polêmica na definição dos limites internacionais entre a nova configuração destas nações, o que finalmente se regulou com a arbitragem da Inglaterra em 1902, definindo a fronteira de ambos os países nos picos mais altos da cordilheira dos Andes. A população Mapuche é incorporada como “cidadãos chilenos” a partir de uma política de reduções que correspondeu à conformação de pequenas reservas indígenas. Suas terras foram confiscadas pelo estado e entregues em parte aos novos colonos europeus que começariam a povoar o território, e o resto foi arrematado, levando a cabo a conformação de grandes latifúndios.

Esta política colonialista expansiva continuaria na busca de territórios de ultramar, somando-se à lógica colonialista das potências europeias que ainda existia naqueles anos, com suas possessões na África e Ásia, e a constante ameaça que representavam nas costas americanas os franceses, espanhóis e ingleses, que buscavam anexar e recuperar territórios na repartição deste grande bolo mundial. Assim o Chile se interna nas águas do Pacífico para chegar a uma pequena ilha da Oceania, sob o comando de Policarpo Toro, tomando posse e submetendo através da idéia de educação e progresso os habitantes de Rapanui (Ilha de Páscoa) no ano de 1888. Produto de seu grande isolamento do continente e de sofrer menos influência da cultura crioula, conseguiram manter com vida grande parte de seus legados culturais e jurídicos ancestrais à margem do que dispõe a jurisprudência chilena, mas igualmente ao mundo mapuche, sofreram o despojo de muitas de suas terras.

A historiografia chilena e o currículo escolar do Chile tendem a ver estes três episódios fragmentados dentro do transcurso de vida da nação, e não estabelecem nenhuma relação entre estes processos. Não se identifica nenhuma tensão, se anexaram somente territórios e não pessoas, como veremos no próximo subcapítulo.

Mas se olhamos o seguinte quadro podemos determinar que:

Tabela nº 3: Expansão territorial do Chile²⁰:

Ano	Territórios	Povos
1879	Arica, Iquique e Antofagasta	Quechuas, Aymaras, Kollas e Licanatay (Atacameño)
1883	Região da Araucania e Patagônia	Mapuches, Tehuelches (Aonikenk), Kawesqar, Selk'nam (Ona), Yagan (Yamana)
1888	Ilha de Páscoa	Rapanui
1940	Territórios Antárticos entre o paralelo 53 e 90 graus ²¹ .	

Em menos de dez anos o Chile duplicou seu território em mais de 100%. Como professor de história, uma das coisas que aprendi é que estes processos expansivos ao largo da humanidade não se dão por casualidade, não são conjunturas, nem acontecimentos isolados. Respondem a políticas planejadas pelo alto investimento econômico e de recursos humanos, pois não se trata só de financiar guerras e expedições de conquista, mas também de construir cidades e mantê-las para exercer uma soberania absoluta.

Mas como o Chile administra a incorporação de um novo grupo humano dentro desta nova configuração étnica em um território tão extenso e com realidades tão diversas e distantes como o é em Arica, na Araucania, Magalhães e Ilha de Páscoa? As relações de colonialismo só puderam ser solapadas com o desenvolvimento de uma política de colonialidade, que se expressa na construção de um imaginário vinculante, não inclusivo, mas que agrupa a diversos grupos humanos sob o mito de “uma identidade Chilena”.

²⁰ Confeção própria.

²¹ Cabe destacar que no ano 1959 assinou-se o tratado antártico, onde se estabelece que o continente branco, não faz parte da soberania de nenhuns país. Sendo destinado pra fins científicos. Mas o Chile continua reclamando soberania.

A emergência do Estado como ente “interlocutor” mudará as relações de alteridade tanto com os Mapuches quanto com outros povos chilenezados, deixando de lado a alteridade e as relações dialógicas de igual a igual que se construíram durante a colônia. O Estado, diferentemente da coroa, terá a obrigação de criar um sentimento nacional e uma identidade chilena para poder manter em coesão todo o território através do aparato “educativo” e “disciplinador” da lei.

A configuração da identidade chilena responde ao mecanismo de subalternização como política de estado, planificada e consagrada pela lei. Aí se fazem efetivas as relações de colonialidade do poder, racializando as relações de trabalho e territorialidade. Um claro exemplo disso se dá na posse de terras com a latifundização dos campos, uma colonialidade do ser na negação das múltiplas identidades étnicas existentes, uma colonialidade do saber, a partir de uma educação etnocentrista crioula e monolíngüe e uma colonialidade cosmogônica, a partir da negação e do desconhecimento dos mundos espirituais e naturais de seus povos. Tudo isto se consagra dentro da construção de um estado Uni-nacional, assumindo uma hibridação factual de todas as suas nações e monocultural, impondo a cultura dos vencedores.

3.3. HOMOGENEIZAÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) CHILENA(S)

Minha bandeirinha chilena,
bandeirinha tricolor!
O azul de meu céu,
a neve das montanhas,
o vermelho do copihue
e do sangue araucano...
Cores que são emblema,
emblema de minha nação.
(Los huasos Quincheros)

O processo de uma identidade nacional, sem dúvida é um processo próprio da constituição dos estados nacionais na América Latina. Mas com a reconfiguração espacial produzida durante o século XIX com as independências e a expansão do estado chileno se estabelece paralelamente outra guerra, de caráter muito mais silencioso, reconfigurando (à força) os imaginários dos povos coexistentes no Chile. A construção de uma identidade chilena se estabelece como uma forma silenciosa de colonização, aprofundando a dualidade colonialidade-modernidade que a colônia viu interrompida na relação

com os Mapuches. Assim se estabelece uma nova forma de entender as relações de alteridade entre Estado-nacional e povos indígenas.

Para compreender dentro deste enfoque como se estabelece a construção da identidade chilena temos como principal premissa tudo aquilo que ela não busca ser, é dizer, o papel do Estado Chileno e dos principais grupos dominantes a partir do século XX levantaram esta construção de identidade aglutinante a partir da relação de oposição com aquilo que se considera bárbaro, selvagem e não moderno.

A estrutura política-jurídica-econômica que o Chile desenvolve a partir do século XX buscando articular um estado-nação forte e organizado se arma desde uma base liberal, buscando a inserção da modernidade.

Assim, a partir das idéias portalianas consagradas na constituição política de 1833, o Chile se ergue como um estado forte, unitário e centralista, que com a finalização do processo expansivo a fins da segunda metade do século XX, começará a refletir este ideal de estado em processo de chilenização de povos e territórios anexados ao país.

Jorge Larrain (2001) observa este processo no contexto chileno entendendo que “a modernidade tanto quanto a identidade cultural são processos que se vão construindo historicamente”, que essa idéia de identidade chilena não é uma construção dada, essencial, pura nem muito menos simétrica, mas que dentro desta construção como dispositivo do estado através das oligarquias nacionais se forma essa idéia abrangente do que é ser chileno. Abraça-se a idéia de modernidade sob os ideais de progresso, ordem civilizatória e modernidade. Os olhos do Chile começam a mirar fortemente a Europa como reflexo de progresso. Assim o processo de modernização do país também trouxe consigo um branqueamento (não só fenotípico, mas também cultural) que foi fortemente potenciado pelas políticas de colonização européia no sul do Chile (Araucania e Patagônia). O preceito era impregnar a sociedade chilena do espírito empreendedor destes novos colonos em contraposição a uma imagem de um índio preguiçoso e alcoólatra que não aporta nada ao progresso do país.

Este eurocentrismo que se instala como foco a seguir traz consigo inevitavelmente a subalternização, assimilação e invisibilização de outros povos e identidades que coexistiram (algumas extintas na zona sul e austral) e coexistem ainda no Chile. Dentro de uma abordagem colonialidade/modernidade este processo se estabelece sob as seguintes características:

3.3.1 Hegemonização do poder:

As relações de subalternização do poder são uma matriz que tem imbricações históricas, políticas e econômicas bem marcadas entre as relações Estado do Chile e povo Mapuche. Isto se faz visível em muitos âmbitos, mas talvez um dos mais representativos seja o processo de desterritorialização forçada a partir da segunda metade do século XX, que se consagra como mecanismo coercitivo com as políticas de “reduções”.

O historiador Mapuche Victor Toledo Llancaqueo sintetiza este processo dizendo que:

Para os Estados (Chile e Argentina), a invasão republicana do território mapuche significou a incorporação a sua soberania de vastas extensões geográficas, a apropriação de terras e riquezas, e a solução das diferenças limítrofes, consolidando suas respectivas fronteiras externas. Após a ocupação, formaram-se novas estruturas territoriais. Estabeleceram-se modelos geopolíticos urbano-regionais, de poder e ocupação, que subordinaram os assentamentos indígenas, e integraram as terras e os recursos para responder às grandes crescentes demandas internas e às necessidades de expansão das fronteiras agrícolas e pecuárias, com visas à exportação de trigo e lã. (Toledo Llancaqueo, 2006, p.27)

Este processo começa após a derrota na “Pacificação da Araucania”, legitima-se a partir do marco jurídico, como aponta Saavedra (2002), sob a lei de 1866 de propriedade indígena, a expropriação de suas terras, passando a ser propriedade fiscal e a concessão de “títulos de mercê” (reduções) onde o Estado, no Chile, incorporou mais de 5 milhões de hectares, Argentina consideravelmente mais.

Conformaram-se reservas indígenas onde se radicou a população Mapuche sobrevivente à “Pacificação”. Este processo decantou na concessão de terras a imigrantes europeus, nas políticas de colonização propiciadas pelo estado, na concessão de terras aos militares que participaram na exitosa “Pacificação” e no remate de terras, o que

possibilitou a latifundização e uma identidade terratenente da oligarquia nacional²².

Como mostra Bengoa (1998) e Pinto (2003) com o advento do século XXI as terras concedidas pelos “títulos de mercê” (reduções) começariam a ser usurpadas por particulares Winkas, não Mapuches.

Este processo de desterritorialização e de redução significou transformações radicais dentro da sociedade Mapuche. Determinou um campesinato forçado através de uma agricultura de subsistência (recordemos que após as políticas de parlamento o povo mapuche se levantava com uma grande rede comercial mercantil, articulando a Araucania, Las Pampas, a capitania do Chile e o vice-reinado do Prata) constituindo-se na marginalidade e pobreza do devir deste progresso republicano.

O antropólogo mapuche Enrique Antileo (2010) aponta que este processo de usurpação de terras nas reduções, a desterritorialização, a falta de acesso a recursos naturais e os graus de pobreza aos que são condenados os Mapuches exercem influência no processo de diáspora às grandes cidades. Recordemos que um terço da população mapuche hoje em dia reside em Santiago, conformando outro gueto de exclusão e marginalidade. A organização Mapuche Meli Wixan Mapu em uma análise da realidade mapuche urbana aponta que:

Sem dúvida, o fenômeno migratório está relacionado com a história de despojo e usurpação que viveu nosso povo. A escassez de terras e as más condições de vida que caracterizavam as comunidades na primeira metade do século XX (padrão que continua repetindo-se hoje), obrigaram a muitas famílias a transladar-se às cidades, buscando novas portas e sonhos que, ao parecer, com o passar dos anos se viram truncados. (Meli Wixan Mapu, 2005, p1)

O processo de desterritorialização se marca ontem e hoje em dia dentro desta idéia de colonialidade do poder, através do progresso e da política “civilizatória” do território, reconfigurando o ordenamento na distribuição do trabalho. Enquanto o homem branco colono europeu e a oligarquia chilena se convertem nos grandes terratenentes, o homem

²² Para maior informação ao respeito pode consultar-se: Salazar, Gabriel (2000) *Labradores, peones y proletarios: formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX*. Santiago: Ediciones LOM.

indígena, Mapuche, deve assumir uma economia agrária de subsistência, extremamente precária, forçando ao êxodo às grandes cidades. Hoje em dia este choque se encontra tão vigente como antes. Centrais hidrelétricas, atividades mineiras e a grande indústria florestal que se estende cada dia mais de forma preocupante por territórios ancestrais mapuches dão conta de um modelo econômico voraz que nega a existência de outras alteridades de vida humana como naturais, alienando tanto o uso da terra como seus recursos.

Realizando uma analogia com um artigo que escrevi há um par de anos, “A história de uma identidade que não tem onde viver” (Ramírez, 2005), podemos ponderar que os processos de modernização são antropofágicos com os outros modos de ser, onde parece que o progresso e a modernização justificam os meios.

Dentro das observações realizadas durante o estudo empírico, em estudo de campo (Santiago do Chile, setembro e outubro 2010), acompanhei muitas das mobilizações e atividades das organizações mapuches. Neste momento um dos temas mais contingentes que me tocou acompanhar foram os protestos em apoio a 34 comuneiros Mapuches em greve de fome, reclusos em diferentes cárceres do país, pedindo um julgamento justo, de acordo com os marcos jurídicos internacionais subscritos pelo Chile com respeito a seus povos indígenas e a derrogação da lei anti-terrorista pela qual estavam sendo processados.

Grande parte das acusações realizadas se marca dentro do processo de recuperação de terras ancestrais usurpadas pela constante expansão da indústria florestal e um sistema econômico que os extingue como povo. Dentro deste contexto de reterritorialização muitos destes comuneiros mapuches encarcerados, o foco tem sido as grandes indústrias florestais, das quais queimam maquinaria e retomam possessão de muitos hectares de terras. Dentro das protestas realizadas durante setembro e princípios de outubro, uma das coisas que reivindicavam transversalmente as organizações Mapuches era a problemática da terra, elemento constitutivo de sua própria identidade Mapuche (gente da terra), mais além de uma concepção de um espaço físico produtivo, e sim como um espaço de vida onde se estabelecem os elementos fundamentais para o desenvolvimento como povo e cultura.

A hegemonia do poder neste contexto se constitui pela racialização dos usos do solo, sustentando-se em um modelo produtivo e econômico que perpetua diferenças, e portanto, potencializa a exclusão de grupos étnicos e culturais que se situam à margem da dinâmica do capital.

A colonialidade do poder neste contexto se desmembra por um lado na constituição de uma identidade chilena alheia à sua realidade indígena e por outro, na própria existência do Estado, como figura política e jurídica fixa, centralizadora e homogeneizadora que subalterniza os povos que o compõe. Antileo compartilha uma importante reflexão durante a entrevista realizada em outubro de 2010, ponderando que o povo Mapuche e os povos indígenas em geral no Chile atual, permanecem numa situação de colonialismo, refletido no poder que ostenta o Estado e sua estrutura que não os reconhece e os excluem, especificando que:

Deve-se mudar a estrutura do estado e conceber que possa existir mais de uma nação, mais de uma forma de justiça, mais de uma forma de saúde, mais de uma forma de educação. E que não se reconheça no marco do folclórico, do lindo, mas no marco político como é uma nação, temas tais como multinacionalidade, pluriculturalidade, plurisoberania nos territórios. Então o tema é que sabemos que isto existe e que em algum momento vai acontecer. Mas sabemos que para que o estado se refunde, terá que ser a partir de um movimento social muito mais amplo, onde vamos necessitar que se some a sociedade chilena, porque também compete a eles reflexionar sobre este tema, e como conceber-se dentro deste estado. (Antileo, entrevista)

3.3.2 Homogeneização do ser:

A construção de uma ontologia própria nacional se marca dentro dos mecanismos de segurança nacional dos estados que a promovem com o fim de estabelecer os graus de coesão que necessita um imaginário estatal que se põe acima de qualquer diferenciação étnica, identitária e cultural.

Assim, na relação Estado do Chile e povos originários, particularmente o Mapuche, a primeira estratégia construída por anos foi a invisibilização de sua existência. Isto foi possível através das políticas de assimilação emanadas por anos, mediadas por componentes de nacionalismo e patriotismo, que nos irmanavam e homologavam (e ainda homologam) sob a categoria de povo chileno, negando a

existência de outros povos coexistentes dentro desta nomenclatura avassaladora.

Hoje em dia contrariamente aos marcos jurídicos subscritos pelo Chile, a constituição não realiza nenhum reconhecimento de seus povos indígenas, e por conseguinte nega qualquer mecanismo de autodeterminação como propõem organizações internacionais como a ONU e a OIT. O referente jurídico a respeito consagrado na lei indígena, lei nº19253, diz em seu primeiro artigo:

O estado reconhece que os indígenas do Chile são os descendentes das agrupações humanas que existem no território nacional desde tempos pré-colombianos, que conservam manifestações étnicas y culturais próprias sendo pra eles a terra o fundamento principal da sua existência e cultura.

Esta postura relativizadora se marca dentro da mesma idéia do historiador chileno Sergio Villalobos, citada anteriormente, onde os povos indígenas, neste caso o Mapuche, representam somente o fruto de processos de transculturação acontecidos no percurso da história, própria da constituição de uma mestiçagem que se materializa no que hoje constitucionalmente se define como “Povo Chileno”. Definir o que são descendentes de agrupações humanas que possuem manifestações étnicas reflete esta hibridação étnico-cultural que o Estado do Chile propõe, e que por sua vez nega a qualidade de Povo e etnia como tal.

O processo de dominação ontológica é uma prática que vem se desenvolvendo desde a colônia, mas que toma grande força após a ocupação da Araucania na segunda metade do século XX. Isto se evidencia basicamente por esta estipulação de definir o Mapuche como “Bárbaro” e o chileno como “civilizado”, situando a barbárie como o grande obstáculo para o projeto de modernidade e modernização do estado. Assim, Maldonado-Torres (2007) entende que esta dicotomia entre o “bárbaro” e o “civilizado” se constitui dentro da colonialidade do ser, como um claro exemplo dos mecanismos de desumanização, inferiorização e por conseguinte subalternização. No caso Mapuche, por exemplo, a potestade das terras radica no Estado que então assinala como se estabelece a ocupação deste, índios em reduções, colonos, militares e oligarquia em vastas extensões, pois possuem a civilidade suficiente para fazer produtiva a terra e seus recursos para dar progresso ao país.

Por outro lado esta subalternidade ontológica se vê ironicamente representada pelo papel “tutelar” que assume o Estado para com seus povos indígenas, propondo-se o cuidado, a proteção, a integridade e o desenvolvimento destes (artigo 1º da lei nº 19253) ao invés de gerar os marcos jurídicos necessários para que vivam em sua qualidade de povo com autonomia e autodeterminação, propiciando uma relação de dependência e paternalismo forçado.

Dentro desta construção nacional e do nacionalismo, chamam a atenção os desdobramentos que teve o ser Mapuche sob três estereótipos que se inscreveram na memória do “Povo chileno”.

O primeiro corresponde ao estereótipo épico que se instala como mito fundacional da identidade chilena através da novela “La Araucana” escrita por um nobre espanhol chamado Alonso de Ercilla y Zuñiga. Ele relata o enfrentamento entre Mapuches e Espanhóis nos inícios da guerra de Arauco. Neste poema épico destaca a valentia, a galhardia e belicosidade de um povo bárbaro que com tenacidade resistiu ao domínio espanhol. Posteriormente isto seria o selo definitivo do que é ser chileno, ponderando o ser guerreiro e valente que foi herdado pelo sangue araucano, como o dão a conhecer inúmeras canções folclóricas crioulas chilenas, instaurando-se como referente de chilenidade. Sem dúvida um dos parágrafos mais representativos deste poema épico se reflete neste fragmento que nos descreve como:

Chile, fértil província e sinalada
na região Antártica famosa,
de remotas nações respeitada
por forte, principal e poderosa;
a gente que produz é tão granada
tão soberba, galarda e belicosa,
que não foi por rei jamais regida
nem a estrangeiro domínio submetida.

(Alonso de Ercilla, 1569, Primera parte, Canto I)

Esta imagem do Chile, e do que é chileno, seria fortemente assimilada após as glórias do exército conquistadas no século XX, Chile – Confederação Peru-Boliviana (1836-39), Chile-Espanha (1866), A guerra do Pacífico, Chile, Peru e Bolívia (1879-83), configurando o caráter identitário do país.

Um segundo estereótipo ainda vigente é o do bárbaro. Embora esta conotação já esteja presente em “La Araucana”, nos relatos e documentos da colônia. Esta configuração tomaria mais força na justificação que dava o Estado e a elite nacional para a ocupação de suas

terras. Claro exemplo disto foi refletido nas manifestações que realizaram dois dos principais jornais do país durante o século XX, “El ferrocarril” e “El Mercurio”. Este último assim justificava a toma de posse das terras mapuches em 1859:

(...) só da aquisição de algum retalho insignificante de terreno, pois não faltam terrenos ao Chile; não se trata da soberania nominal sobre uma horda de bárbaros, pois esta sempre se pretendeu ter: trata-se de formar das duas partes separadas de nossa República um complexo ligado; trata-se de abrir um manancial inesgotável de novos recursos em agricultura e mineração; novos caminhos para o comércio em rios navegáveis e passos facilmente acessíveis sobre as cordilheiras dos Andes... enfim, trata-se do triunfo da civilização sobre a barbárie, da humanidade sobre a bestialidade!²³

Este estereótipo de barbárie com o passar do tempo, com a civilização das terras do sul, passou a definir o índio como “Preguiçoso e Alcoólatra” e talvez um dos personagens mais representativos deste estereótipo é o historiador Sergio Villalobos, prêmio Nacional de História em 1992. Em diferentes livros²⁴ sustenta que os Araucanos (Mapuches) devem sua inferioridade a seus vícios, ao álcool e à preguiça, produto destes seria a perpetuação de sua marginalidade. Este estereótipo é sem dúvida um dos mais comumente escutados no Chile, mas também um dos que mais causa fortes discussões, sobretudo no âmbito acadêmico das ciências sociais pela forte carga racista que contém.

Um terceiro estereótipo e o mais contingente hoje em dia está dado pela denominação “Mapuche Terrorista”, com o aval principalmente dos ditames e mecanismos de processos emanados pelos tribunais de justiça do Chile, que situam os atos de reivindicação territoriais e de livre autodeterminação que está levando a cabo o povo Mapuche, à margem da lei chilena, criminalizando-os e processando-os

²³ Jornal “El Mercurio”, 5 de Julio 1859, citado em Pinto Jorge, “La formación del estado y la nación, y el pueblo mapuche, de la inclusión a la exclusión”, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Chile, 2003, p. 154

²⁴ Villalobos 2005, Vida fronteriza en la Araucanía : el mito de la Guerra de Arauco. Santiago, ed. Andrés Bello.

à margem da lei ordinária, da lei de todos os chilenos, levando-os aos códigos de justiça militar.

Durante a última manifestação em apoio aos réus Mapuches em greve de fome, processados pela lei anti-terrorista, um manifestante não Mapuche gritou na rua: “Se O’Higgins estivesse vivo, seria encarcerado como terrorista”. Bernardo O’Higgins é considerado pela historiografia nacional como o Pai da Pátria, após conseguir junto ao general San Martín da Argentina, finalmente a ratificação da independência do Chile em 1818. Mas o interessante desta frase radica essencialmente em que são os grupos dominantes que definem quem é o terrorista, quem é o alcoólatra, e quem é o bárbaro. Sem dúvida, se O’Higgins não fosse parte da aristocracia chilena e não houvesse triunfado frente aos espanhóis, seria tanto bárbaro quanto terrorista.

Os estereótipos neste caso se apresentam como um meio de banalização do que é ser mapuche, o que possui um forte impacto na imagem que se constrói frente ao índio e portanto em seus direitos territoriais ancestrais e de autodeterminação. Pois é perigoso dentro de uma lógica republicana garantir estes direitos a grupos bárbaros, alcoólatras e terroristas, e assim forma-se um mecanismo constante de deslegitimação e desconfiguração pública de seu ser.

Durante uma das manifestações em apoio à greve de fome, uma manifestante mapuche, Ximena Cumican, comentou-me que a constituição do ser Mapuche esta integralmente ligada a terra. Mapuche em língua winka precisamente quer dizer “gente da terra”, mas seu entendimento ia muito mais além. Não é tão somente “da terra” mas também “pela e para a terra”, entendendo que o ser Mapuche (a ontologia) não é uma relação unilateral nem instrumental com a terra, mas uma forma eterna de comunicação, respeito e cuidado que se estabelece com ela.

3.3.3 Homogeneização do saber:

A homogeneização do saber se configura como um importante dispositivo de dominação a partir da legitimação de um saber único, único, válido, consagrado e professado pelo Estado. Esta homogeneização está em relação direta com a consolidação histórica e jurídica de um Estado Chileno monocultural e de como se desdobra em uma prática ideologizante de nacionalismo excludente de outras culturas e identidades que se constituem à margem do que a normatividade institui.

Isto se pode perceber em dois processos impulsionados pelo Estado no decorrer destes 200 anos de vida republicana, que são a educação e o monolingüismo, sendo estas as formas de assimilação por excelência na construção da identidade chilena.

O processo educativo se instala como projeto civilizatório para superar os estados indômitos e bárbaros nos quais vivia o povo Mapuche. É digno de nota como duas décadas após a “Pacificação da Araucania” um dos militares participantes no processo expansivo do Chile, Tomás Guevara Silva, consagra sua vida à educação.

Ele, além de ser reitor de vários colégios e vários deles na zona da Araucania, realizou importantes investigações, talvez as primeiras etnografias entendendo a cultura Mapuche e suas formas de organização pós “pacificação”. Ao ler sua obra sem dúvida podemos fazer muitos reparos, produto de sua interpretação racista e pouco ética para abordar a questão indígena, mas também compreendemos que foi dentro do contexto político e histórico e dentro do marco de pensamento de uma época, e é justamente aí que está o seu valor. Dentro da produção teórica de Guevara destaco dois livros que retratam esta visão bárbara e selvagem de onde se constroem os pressupostos educativos de uma prática pedagógica para com os Mapuches. O primeiro chamado “Costumbres judiciales: la enseñanza de los Araucanos” em 1904, onde através da compreensão de costumes jurídico-administrativos, busca propor como realizar uma educação pertinente com os Mapuches. Em sua introdução Guevara enfatiza que este processo não se pode constituir: (...) “sem conhecer perfeitamente a criminalidade, procedimentos e penalidade que praticou este povo” (Guevara, 1904, p5). Quatro anos depois escreveria “Psicología del Pueblo Araucano” onde através do método etnográfico realiza uma antropologia do sistema de crenças, organização e do perfil social e psicológico do mundo Mapuche, pontuando em seus últimos capítulos as (in)capacidades intelectuais dos índios e os desafios dos processos de assimilação da civilidade e do ensino.

Estes documentos além de pensar ou pretender crer que eram representativos de toda uma sociedade a fins do século XIX e princípios do século XX, nos situam em como se concebia então o labor educativo, exemplificando de forma magistral esta dicotomia de um povo e uma identidade chilena que luta por constituir-se dentro das linhas da civilidade e do progresso em contraposição a uma realidade indígena que marcava uma clara distância daquilo que se desejava.

Os estudos realizados por Guevara concluem que os “Araucanos” apresentam um notório déficit mental, um cérebro pouco desenvolvido e

que se fatiga com grande facilidade. Possuem pouca possibilidade de concentração, de abstração, e raciocínio. Afirmando que este comportamento é próprio de “raças pouco evoluídas” e que sua inferioridade tribal não dita diferença a outras raças e culturas atrasadas (Guevara 1904, 1908). Sem dúvida esta apreciação se marca dentro das idéias darwinianas de evolução das espécies e dos postulados do determinismo ambiental de Ratzel.

Guevara, pensando como perspectivar a chilenidade e o ensino vê como principal obstáculo que:

Sua atividade cerebral é restringida, não possuem a faculdade de reflexionar demasiado, porque se fatigam e distraem, e portanto, de produzir concepções complexas. É suscetível, pois, de receber certo grau de cultura, mas a esquece com facilidade. A influência tenaz dos costumes de seus antepassados o arrastam à vida bárbara. (...) O imperfeito estado intelectual do araucano e sua maneira própria de pensar, obriga a considerá-lo como de caráter infantil com relação às raças superiores. (Guevara, 1904, p 84-86.)

Por isso vê a necessidade de levantar um sistema de ensino que se contextualize a suas realidades cognitivas, através de escolas indígenas onde sejam internados e que os distancie de seu ambiente, de forma a poder trabalhar mais integralmente no desenvolvimento mental que os mantém como raça inferior, gerando a possibilidade de salvá-los de perecer na barbárie, categorizando que:

Conhecida a incapacidade intelectual do araucano, sua inclinação aos feitos materiais e suas aptidões de lavrador, nada mais lógico que estabelecer para ele um sistema de ensino especial que, principiando por armazenar em sua inteligência inculta as idéias fundamentais de que carece, conduza-o gradual e paulatinamente à prática de alguns ramos das ciências agrícolas. Constituído de tal maneira este ensino especial, uma parte considerável da histórica raça araucana se salvaria do ócio e dos estragos da aguardente e de suas conseqüências inevitáveis, o cárcere e a extinção. (Guevara, 1904, p 86.)

Guevara se define como o “Pedagogo da Raça” e sob esta qualidade confronta o estado, propondo que não basta só criar um marco jurídico e administrativo sobre as terras para concretizar o projeto de assimilação, mas que também é imperativo que se legisle sobre a educação indígena, entendendo-a como o suporte tanto moral quanto civilizatório mais importante para conseguir a assimilação do povo araucano e salvá-lo de sua extinção como raça.

Guevara nos entrega um interessante panorama de como se estabelece o ideário de educação nos albores do século XX com respeito à educação indígena. Se bem ele proporá um modelo diferenciado para atender a este perfil da população, este finalmente não será o projeto político pedagógico que se desenvolverá durante o século.

A escola se instalará dentro do cenário nacional como a institucionalização de um saber único e universal. Donoso (2008) realiza uma interessante investigação e análise, ponderando a arma de dois gumes que significou o processo de escolarização no Chile. Estabelece que o desenvolvimento da educação pública foi, por um lado, uma importante ferramenta efetiva no desenvolvimento do capital social e cultural dos “chilenos”. Mas por outro, pelo seu forte ideário assimilativo, eurocêntrico e nacionalista, desvalorizou o indígena, sustentada por uma concepção desenvolvimentista e modernizadora que se fazia patente nas dicotomias antagônicas de civilidade versus barbárie, ilustração versus ignorância. Isto seria posteriormente a instauração hegemônica de um saber dominante e coercitivo do saber mapuche através da escola e da evangelização. A educação chilena se desenvolverá frente a estas duas linhas durante o século, entre a assimilação e a integração.

Este processo se desenvolve com a construção de um currículo nacional único, que estabelece como verdadeira somente a tradição científica ocidental, que inculca a história dos vencedores e fortalece o processo de castelhanização em todo o território nacional e promove ademais o ensino de outras línguas modernas como o inglês, o francês ou o alemão. Um currículo que desprestigia outros saberes, outras histórias, outras línguas e outras formas de representar-se no mundo. A assimilação desta cultura nacional está intimamente ligada com a idéia de integração. O desprendimento da cultura e da língua vernácula e a incorporação de uma cultura e uma história nacional é o passaporte para a cidadania chilena dentro da fusão do Estado com a nação. Dentro desta fusão é onde se inventa a palavra “Oficial”, uma territorialidade soberana oficial, uma língua materna oficial, uma religião oficial, uma nacionalidade oficial, uma história linear oficial, uma educação e

currículo oficial. (Berenblum, 2003) Isto é o estabelecimento jurídico da representação de um mundo e imaginário dominantes.

A adoção deste mundo e imaginário, ademais de fortalecer-se com a educação, também se desenvolve a partir da subalternização e desprestígio das línguas não oficiais. O Mapuzungun, a língua do povo mapuche, será fortemente reprimida, tanto com castigo físico dentro do mundo escolar, como com a burla e discriminação dentro da sociedade, por ser sinal de inferioridade e atraso. Guevara é um exemplo disso quando expõe que uma das razões da pouca inteligência e pouca aprendizagem dos alunos “araucanos” na aula é produto de sua língua, propondo que a precariedade de palavras para poder descrever o mundo acarreta pouca capacidade de abstração (Guevara, 1908).

Elisa Loncon Antileo é uma das lingüistas Mapuches contemporâneas destacada tanto pela sua docência na revitalização do Mapuzungun como em seu trabalho de ativista pelos direitos educativos e lingüísticos dos povos que constituem o Chile. Ela expõe que no Chile existem sete línguas maternas: no norte o Aymara e Quechua, na zona centro-sul o Mapuzungun, na zona austral ao borde da extinção o Yagan e o Kawesqar (não somente a língua mas os últimos grupos humanos sobreviventes após a colonização), na polinésia o Rapanui, e como língua materna e única oficial o Castelhana. Mas existem ainda outras que após anos de assimilação se extinguiram, como por exemplo o Chango, Licanantay, Diaguíta, Chono, entre outras. Ela vê com bastante preocupação como o Mapuzungun (língua da terra) está sendo deslocado como língua materna, produto da grande discriminação, sendo utilizada somente em contextos íntimos familiares e cerimoniais. Entre os principais problemas que Loncon (2002) e Cañulef (1998) diagnosticam neste deslocamento do Mapuzungun como língua materna estão:

- A diglossia produto da forte assimilação do castelhana, substituindo fonemas próprios do Mapuzungun com os do castelhana.
- A tradição oral da língua que a diferencia do castelhana, também é escrita, mas produto da alfabetização a maioria dos mapuches por funcionalidade recorre mais ao idioma oficial.
- A aculturação lingüística, a penetração do castelhana na estrutura interna do mapuzungun, evidenciadas na mescla morfológica do Mapuzungun, o que pode

provocar uma fragmentação dialetal e ininteligibilidade lingüística.

- O fenômeno de deslocamento geracional, exemplificando que os avós são bilíngües (Mapuzungun-Castelhana), os pais são bilíngües passivos, entendem a língua mas não a produzem, e o monolingüismo castelhana das crianças.
- E finalmente a língua de lealdade lingüística, produto da pouca funcionalidade que lhe outorgam dentro dos processos de socialização, produto de discriminação, vergonha étnica e desvalorização geral do multilingüismo étnico dentro da sociedade chilena.

Além das práticas discriminatórias do estado e da sociedade chilena na perda progressiva da língua, Loncon vê como este processo se acelerou importantemente com a escolarização das crianças mapuches, ponderando que:

A ocupação territorial trouxe consigo a ocupação lingüística e a castelhanização, foi um processo lento que demorou em consolidar-se, mas terminou deslocando a língua mapuche em grande parte do território. Decretada a educação básica como obrigatória na época dos 50, o Estado intervém abertamente na educação das crianças mapuches, que são obrigadas a assistir a escola e ali se lhes impõe o castelhana sem nenhuma consideração. A política educativa se definiu por critérios econômicos, civilizatórios, sob uma concepção liberal do progresso. Com a escola se buscou integrar os mapuches à cidadania chilena, para o que era necessário aprender e ser educados em castelhana. A política lingüística do Estado foi a castelhanização para fortalecer a unidade nacional. (Loncon, 2002, p 11.)

O deslocamento das línguas maternas e a imposição de uma língua moderna opera para os olhos da colonialidade do saber em como introduzir-se dentro do imaginário das culturas de modo a construir outras formas de conceituar o mundo, inferiorizando línguas e saberes sob a idéia patrimonial e folclórica da constituição dos estados nacionais.

Durante o estudo de campo acompanhei uma das atividades que realizou a organização Mapuche Meli Wixan Mapu, e a rede pelos direitos educativos e lingüísticos dos povos indígenas, no II Colóquio Mapuche, intitulado: Estado Chileno e colonialismo no povo Mapuche: Que língua se falará em Wallmapu?, realizado em 28 de outubro de 2010. O interessante do colóquio é que quase 70% dele foi realizado em Mapuzungun, tanto as comunicações dos participantes, como a interação que se deu com o público assistente. Assim, também o público participante era principalmente mapuche, pelo que se gerou uma instância de reflexão interna muito importante para diagnosticar a situação da língua e a complexidade que se enfrenta no processo sua revitalização. Entende-se que as condições de vida do povo mapuche mudaram no transcurso do tempo e que hoje em dia uma parte importante de sua população é urbana.

Dentro dos temas propostos está o papel do Estado através de seu processo de assimilação e integração, com o monolingüismo castelhano propiciado principalmente pela escola, mirando a partir deste os graus de deslocamento no uso do Mapuzungun como língua materna ativa. Entendendo que dentro da adequação a este novo contexto histórico, político e social, a língua mapuche já não deve apenas reproduzir-se desde a oralidade como era antes, mas também desde a escrita, ainda mais pensando nos processos reivindicativos como povo, em como representam os direitos de autonomia, autodeterminação e educação. Por isso se analisaram as diferentes propostas de normativa de grafemas que se construíram para representar na escrita o mapuzungun, tanto as propostas oficiais do estado, as desenvolvidas por congregações religiosas durante os processos de evangelização e as próprias, tentando vislumbrar a mais pertinente e fiel a sua língua e às diferentes variações que possui a língua nos diferentes “Lof” ou comunidades mapuches existentes.

Dentro do exposto por uma das participantes, a linguísta Elisa Loncon vê que este processo de revitalização da língua é um processo que deve ir conformando-se de forma interrelacional, a partir dos reconhecimentos jurídicos que precisa dar o Estado às línguas nativas e a necessidade de mais do que uma educação intercultural, uma educação própria mapuche, que dê pertinência a seus saberes e que permita o desenvolvimento e a revitalização do mapuzungun. Entendendo que dentro do processo educativo do mapuche, a língua própria entrega uma série de elementos essenciais para poder compreender o próprio imaginário da cultura, Loncon, dentro da entrevista concedida em 30 de outubro de 2010, aprofunda-se ainda mais dizendo:

O desenvolvimento das línguas indígenas implica uma atualização, uma conceitualização do mundo em que hoje em dia vivemos, implica dizer no mundo em que estamos, se o mundo em que vivemos é urbano e há de se apontar aos meios de comunicação, às novas palavras, novos registros, ou seja, há de se avançar. Não se pode restringir o idioma a uma concepção fechada do mundo em que estamos. Eu não compartilho do que dizem que a língua mapuche é temporal, e que por isso deve ser apenas oralidade, eu creio que estamos restringindo o conhecimento, o conhecimento é criativo porque o fazem seres criativos e isso não tem fronteiras, não há limites.

Assim, aponta que o mapuzungun, como qualquer outra língua, é dinâmico, enfrenta um mundo que é dinâmico, pelo que este processo de revitalização é necessário.

A educação chilena dentro de suas bases curriculares entrega ferramentas quase nulas para o desenvolvimento de uma educação mais pertinente. Embora hoje em dia se tenha incorporado uma série de elementos que indicam o respeito à diversidade, estes se encontram sob um enfoque multiculturalista, e só sob premissas de desenvolvimento atitudinal, ou seja, dentro das margens de valoração positiva. Isto aponta mais ao desenvolvimento e consciência dos direitos humanos, mas em particular não instiga a promoção nem a reprodução das culturas indígenas, mas isto será revisado em maior profundidade no próximo capítulo.

Neste sentido, para fechar este ponto, parafraseando ao linguísta Mignolo (2002), dentro da colonialidade do saber, a subalternização das línguas se marca no estabelecimento de geopolíticas do conhecimento. Assim as línguas modernas, no caso do Chile o castelhano, são o suporte de como se estabelecem os entendimentos de mundo, dos saberes e conhecimentos dominantes, estabelecendo-se no centro neurálgico da produção e reprodução de conhecimento. As línguas indígenas, e neste sentido o Mapuzungun, se estabelecem na periferia do estatuto do conhecimento, banalizando-se através de um status mais folclórico. É por isso que o processo de revitalização da língua Mapuche, tal como manifesta Loncon, deve assumir esta complexidade, dinamismo e transformações que sofreram tanto a sociedade mapuche como os espaços de sociabilidade onde ela se desenvolve. Assim, a revitalização

não é somente uma valoração e um reconhecimento marcado na esfera do desejo, mas uma prática social, política, e educativa mais efetiva.

3.3.4 Homogeneização Cosmogônica:

Este mecanismo de homogeneização está diretamente relacionado aos 3 mecanismos antes mencionados. A assimilação de uma cosmogonia ocidental está principalmente sustentada na paganização, satanização, negação, evangelização e folclorização da cultura Mapuche, onde as três instituições mais importantes que propiciaram este processo são o Estado, a Igreja e a Escola.

O processo de subalternização cosmogônica teve aspectos similares dentro da América espanhola, a negação dos cosmoentendimentos dos povos indígenas que foram deslocados pelo exercício e instauração da “Razão” e do “Cristianismo” estabelecendo uma inferiorização, dos construtos indígenas. O exército de libertação Zapatista (EZLN) em um de seus comunicados, conta como os povos indígenas vivem isto, dizendo que:

Para eles, nossas histórias são mitos, nossas doutrinas são lendas, nossa ciência é magia, nossas crenças são superstições, nossa arte é artesanato, nossos jogos, danças e vestidos são folclore, nosso governo é anarquia, nossa língua é dialeto, nosso amor é pecado e baixeza, nosso andar é arrastar-se, nosso tamanho é pequeno, nosso físico é feio, nosso modo é incompreensível. (EZLN, 2001.)

Como podemos ver, este deslocamento cosmogônico, não é alheio a outras formas de subalternização construídas, pois ele precisa do controle do poder como elemento coercitivo, do controle do ser como elemento de inferiorização e do controle do saber como elemento de exclusão. Entender as especificidades da cosmogonia Mapuche, para um alguém colonizado como eu, pode se tornar um exercício pouco sério, pelo que só despreveremos alguns elementos básicos.

Neste sentido se faz pertinente citar dois elementos próprios da identidade e sua cosmogonia, que se consagram no “Admapu” e no “Küme Mogem”. O Admapu corresponde à organização do sistema de crenças, abarcando um amplo espectro, social, jurídico, religioso e espiritual, articulando nesta trama tanto a seus antepassados, natureza e sua deidade maior, Ngünechen, estabelecendo uma interrelação

constante. Rolf Foerster (1995) em seu estudo “Introducción a la religiosidad Mapuche” realiza uma transposição bastante didática para que nós não Mapuches possamos entender aspectos relevantes de sua cosmogonia.

Como primeiro elemento importante que assinala está o aspecto preponderante que ostenta a terra (Mapu), para a constituição de cosmovisão do mundo, onde se esta fica ausente, a construção fica incompleta e o cosmos deixa de ter sentido. O homem neste sentido possui uma relevância e responsabilidade cósmica no cuidado e uso de Mapu. A terra tem uma condição sagrada, pois é um dom de Ngünechen, é onde viveram e descansam seus antepassados (Foerster 1995). Esta noção de equilíbrio e reciprocidade que o Mapuche entrelaça entre distintos mundos, que para nós ocidentais se encontram fragmentados e separados, para eles fazem parte de um todo. É por isso que cuidar a terra, fazê-la produtiva de maneira sã, e hoje em dia recuperá-la, instala-se dentro de formas indivisíveis de como manter a harmonia dentro de sua configuração cosmogônica.

Como outros povos indígenas latino-americanos, a harmonia e a responsabilidade cósmica desta cosmogonia se materializa dentro das formas de um “Bom viver” ou “Küme Mogem”, que no mundo Quechua é conhecido como “Sumak Kawsay”, no Aymara como “Suma Qamaña”, e no Guaraní como “Ñande Reko”. Huanacuni (2010) problematiza esta noção de “Bom viver” ou “viver bem”, que não é uma conceitualização que interpela ao bem comum, que se instala como norma valorativa entre os seres humanos, mas que este “bem viver” perspectiva em cuidar e preservar o equilíbrio de tudo o que existe.

Dentro do Mapuche existe uma articulação complementar de todos os elementos em sua cosmovisão, indivíduos, espiritualidades, terra, etc. Huamani propõe dois planos para entender como se perspectiva o Küme Mogem. O primeiro está dado pela reciprocidade que existe na relação do ser humano com o sagrado e o sobrenatural, onde é de suma importância manter o equilíbrio com a terra, os ancestrais e Ngünechen. Neste sentido é que toma relevância o estabelecimento de relações de reciprocidade e respeito em suas práticas sociais, culturais e econômicas. E um segundo plano que corresponde à categorização que realizam do mundo, conformando pólos opostos e complementários, onde homem e natureza fazem parte desta dualidade, e desde onde se perspectiva sua transcendência. É por isso que entender, por exemplo, o Konalen ou a “saúde” dentro do mundo mapuche implica entendê-lo como o equilíbrio desde a complexidade que ostenta

a complementaridade o equilíbrio biológico e psico-social. Huamani afirma que:

Quando existe a desordem em diferentes âmbitos da cultura, isto repercute no indivíduo, mais especificamente em seu corpo. Mas este não é um elemento isolado. Na cosmovisão mapuche não se trata somente de um bom funcionamento biológico, também tem relação como o universo sagrado religioso, com o mundo sócio-econômico e ecológico. O intercâmbio entre o interno e externo do corpo é contínuo. (Huamani, 2010, p. 27)

Por isso, colocar em conflito o social, o sagrado e o sobrenatural, significa um importante desequilíbrio que repercute diretamente em seu bem estar. Por isso não é casualidade que os Mapuches se reconheçam como a gente da terra, pois ela é um elemento fundamental para entender o mundo. Walsh (2008) propõe que a colonialidade da cosmogonia se dá a partir de fragmentações dos mundos sociais, biológicos, físicos, naturais, sagrados, mágicos, espirituais, etc. Impondo um entendimento binário deles e em oposição, bem/mal, saúde/enfermidade, que são próprios do mundo ocidental. Esta colonialidade se representa na deslegitimação dos entendimentos indígenas, através da banalização, paganização e folclorização.

Sem dúvida a cosmogonia Mapuche é muito mais complexa do que aqui apresentamos, rica em muitos outros elementos que pessoalmente me são difíceis de entender desde minha posição de um alguém colonizado. A intenção principal de apresentar estes pontos é para ponderar a importância da terra como elemento que nos permita entender o porquê da tenacidade de lutar por ela, como vimos, por exemplo, no desenvolvimento histórico no ponto anterior, e também para ajudar a entender a constante demanda de recuperação e reocupação de terras, onde se marca hoje um dos conflitos com o Estado e as grandes empresas privadas. O povo Mapuche repreende constantemente o Estado e o modelo econômico pela forma depredadora em que se exploram os recursos naturais. Talvez dois dos conflitos mais evidentes nos últimos 20 anos sejam a partir da central hidrelétrica Ralco e a expansiva indústria florestal, o que desestabiliza

profundamente a forma relacional e complementária que eles têm para entender o mundo e entender-se no mundo²⁵.

²⁵ Para maior informação a respeito pode-se consultar: Toledo Llancaqueo, Víctor (2006) PUEBLO MAPUCHE Derechos colectivos y territorio: Desafíos para la sustentabilidad democrática. Santiago de Chile: LOM Ediciones e o filme documentário, “Üxüx xipay” (El Despojo) Dauno Tótoro, 2009)

4 ESTADO, EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: VISÕES, CONSIDERAÇÕES E DEPOIMENTOS NA CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES DA INTERCULTURALIDADE NO CHILE.

Na escola nos ensinaram
memorizar datas de batalhas,
mas pouco nos ensinaram de amor.
Los Fabulosos Cadillacs

Até agora neste percurso, pudemos construir o que é que entendemos por colonialidade, e como esta se desdobra nas relações sócio-históricas e políticas com a emergência do Estado chileno e o povo Mapuche, estabelecendo como que se representam ou materializam cada um dos elementos de uma matriz colonial.

Hoje em dia, olhar essa relação de alteridade assimétrica possui um grau a mais de complexidade. Isto pois que nos últimos 30 anos, além das discussões teóricas emergidas para abordar esta problemática, o contexto jurídico internacional centrou esforços em construir uma série de normatividades que apontam à promoção da diversidade, multiculturalidade e interculturalidade. Essas normatividades se representam por uma série de declarações e convenções que os estados nacionais subscrevem, de modo a reconhecer as diversidades étnicas e culturais que coexistem em seu seio através de um papel protagonista como garante e promotor, assumindo deveres, bem como outorgando direitos à diversidade dos povos que o conformam.

Assim, em 1989, no marco internacional, através da Organização Internacional do Trabalho (OIT), nasce o reconhecido “Convênio 169” sobre povos indígenas e tribais, convênio que principalmente nos países latino-americanos se tornou um dos principais referentes dos povos indígenas pela luta por seu reconhecimento pelos Estados nações. Em 2007 a assembléia geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a declaração de direitos dos povos indígenas.

A subscrição, ratificação e implementação em cada um dos países da região foi de forma diferente e gerou movimentos e dinâmicas diferentes. Mas é importante ponderar que além disso, esses convênios se transformaram no sustento tanto da demanda por parte dos povos indígenas por interculturalidade como de linhas de ação para muitos dos países nessa matéria.

Dentro destes movimentos, uma das áreas que sofreu maior interpeação, como um dos eixos centrais nestas políticas de reconhecimentos, foi a “Educação”. Neste capítulo centraremos nossa

análise em tentar compreender como é que se materializa e sob que supostos está esta concatenação entre Interculturalidade e Educação Intercultural, no contexto do Chile, à luz das relações entre Estado e povo Mapuche.

4.1 EDUCAÇÃO, INTERCULTURALIDADE E SEU MARCO JURÍDICO NO CHILE ATUAL.

No Chile, apesar da questão indígena ser um conflito constante, somente durante os últimos 20 anos se realizou uma série de reformas que apontam ao reconhecimento da diversidade étnica e à geração de uma política reparatória após anos de extermínio e invisibilização de seus povos originários.

A partir da promulgação da lei indígena do estado do Chile em 1993, da declaração dos direitos indígenas da ONU em 2007, do convênio 169 da OIT, que embora promulgado em 1989, só entrou em vigência em 2010, e finalmente através dos protestos e recomendações emanadas do informe de Verdade histórica e novo trato de 2003, estabelecemos um marco geral que se atenha ao âmbito da educação no Chile.

A lei 19253, mais conhecida como “Lei indígena” é fruto de um acordo levado a cabo pelo naquela época candidato a presidente da república Patricio Aylwin, em 1989, com o povo Mapuche através do acordo de Nueva Imperial. Buscava dar um giro importante na política com os povos indígenas após o processo de perseguição e despojo de terras aprofundado durante a ditadura do general Augusto Pinochet (1973-1990), estabelecendo na ata (Ata de compromisso de Nueva Imperial, assinada em 1º de dezembro de 1989) um pré acordo que buscaria:

- O reconhecimento constitucional dos povos indígenas e de seus direitos econômicos, sociais e culturais fundamentais.
- A criação de uma Corporação Nacional de Desenvolvimento Indígena e de um Fundo Nacional de Etnodesenvolvimento, com a participação ativa dos distintos povos indígenas do país, como entidades públicas encarregadas de coordenar a política indígena do Estado.
- A criação de uma Comissão Especial de Povos Indígenas que em um prazo não superior a quatro anos culminasse com a implementação de uma Lei Indígena e da Corporação Nacional de Desenvolvimento Indígena.

Este pré-acordo subscrito pelos povos indígenas e Patricio Aylwin se materializou no seu terceiro ano de governo como presidente

da república através da “Lei Indígena”. Embora até os dias atuais esta lei possua muitas controvérsias pelos vazios de representatividade, participação e consulta efetiva dos povos indígenas, foi a primeira lei neste novo processo democrático que apontou essencialmente ao reconhecimento e desenvolvimento dos povos indígenas. O novo reconhecimento estipulado pelo estado fica consagrado especialmente em seu primeiro artigo que estabelece:

O Estado reconhece que os indígenas do Chile são os descendentes das agrupações humanas que existem no território nacional desde tempos pré-colombianos, que conservam manifestações étnicas e culturais próprias sendo para eles a terra o fundamento principal de sua existência e cultura.

O Estado reconhece como principais etnias do Chile a: Mapuche, Aimara, Rapa Nui ou Pascuenses, a das comunidades Atacameñas, Quechuas e Collas do norte do país, as comunidades Kawashkar ou Alacalufe e Yámana ou Yagán dos canais austrais. O Estado valora sua existência por serem parte essencial das raízes da Nação chilena, assim como sua integridade e desenvolvimento de acordo a seus costumes e valores.

Propondo como o papel do estado e da sociedade é:

É dever da sociedade em geral e do Estado em particular, através de suas instituições respeitar, proteger e promover o desenvolvimento dos indígenas, suas culturas, famílias e comunidades, adotando as medidas adequadas para tais fins e proteger as terras indígenas, velar por sua adequada exploração, por seu equilíbrio ecológico e propender a sua ampliação. (Artigo 1º da lei 19,253 da República do Chile)

Cabe destacar que treze anos depois este artigo sofre uma modificação e através da lei 20117 de oito de setembro de 2006 se outorga o reconhecimento ao povo Diaguita como etnia, estabelecendo o reconhecimento formal a 9 etnias dentro do território nacional. É importante assinalar que esta lei realiza caso omissis pelos povos

extintos e assimilados há poucas décadas atrás, principalmente dos canais austrais do país e patagônicos. Tampouco há um reconhecimento como povo ou etnia, independente de sua condição de diáspora histórica, à escassa mas existente comunidade afro-chilena, que no conjunto do processo de anexação de territórios no norte do país, foi incorporada, estabelecendo e aprofundando assim ainda mais sua invisibilização.

Em seu artigo 7º a lei indígena estabelece que o estado se comprometa a promover a cultura indígena ponderando que:

O Estado reconhece o direito dos indígenas a manter e desenvolver suas próprias manifestações culturais, em todo o que não se oponha à moral, aos bons costumes e à ordem pública. O Estado tem o dever de promover as culturas indígenas, que formam parte do patrimônio da Nação chilena. (Artigo 7º da lei 19253 da República do Chile)

No que diz respeito à educação como tal, estabelece uma visão interessante sobre como compreender o que é a Educação Intercultural Bilíngüe, estabelecendo em seu artigo 28º que:

Artigo 28º - O reconhecimento, respeito e proteção das culturas e idiomas indígenas contemplará:

a) O uso e conservação dos idiomas indígenas, junto ao espanhol nas áreas de alta densidade indígena; b) O estabelecimento no sistema educativo nacional de uma unidade programática que possibilite aos educandos aceder a um conhecimento adequando das culturas e idiomas indígenas e que os capacite para valorá-las positivamente; c) O fomento à difusão nas radioemissoras e canais de televisão das regiões de alta presença indígena de programas em idioma indígena e apoio à criação de radioemissoras e meios de comunicação indígenas; d) A promoção e o estabelecimento de cátedras de história, cultura e idiomas indígenas no ensino superior; e) A obrigatoriedade do Registro Civil de anotar os nomes e sobrenomes das pessoas indígenas na forma como o expressem seu país e com as normas de transcrição fonética que eles indiquem, e f) A promoção das expressões artísticas e

culturais e a proteção do patrimônio arquitetônico, arqueológico, cultural e histórico indígena. (Artigo 28º da lei 19253 da República do Chile)

Enquanto que seu artigo 32º dispõe que:

(...) em áreas de alta densidade indígena e em coordenação com os serviços ou organismos do Estado que correspondam, desenvolverá um sistema de educação intercultural bilíngüe a fim de preparar aos educandos indígenas para desenvolver-se de forma adequada tanto em sua sociedade de origem como na sociedade global. A este efeito poderá financiar ou convir, com os Governos Regionais, Municipalidades ou organismos privados, programas permanentes ou experimentais. (Artigo 32º da lei 19253 da República do Chile)

E finalmente o último ponto relevante no que diz respeito à interculturalidade e educação, a lei dá reconhecimento aos indígenas que estão em processo migratório e assentados em núcleos urbanos, possibilitando-lhes poder constituir organizações indígenas urbanas dentro dos marcos da lei e estabelecendo através de seu artigo 77º que:

A Corporação (CONADI) poderá impulsionar e coordenar com os Ministérios, Municípios e oficinas governamentais planos e programas que tenham por objeto conseguir maiores graus de bem-estar para os indígenas urbanos e migrantes, assegurar a manutenção e desenvolvimento de suas culturas e identidades próprias, assim como velar e procurar o cumprimento do artigo 8º desta lei.

Para tais efeitos, esta lei cria a Corporação Nacional de Desenvolvimento Indígena (CONADI), como instituição estatal de serviço público, entidade jurídica autônoma e de patrimônio próprio, que será fiscalizada pelo Ministério de Planejamento (MIDEPLAN) e que poderá em nome do Estado, promover, coordenar e executar ações a favor do desenvolvimento de pessoas e comunidades indígenas nos âmbitos econômicos, sociais e culturais. Frente a este último ponto esta lei estabelece na alínea b do artigo 38º que a CONADI terá entre suas

funções promover as culturas e idiomas indígenas e sistemas de educação intercultural bilíngües em coordenação com o ministério de educação.

Agora bem, dentro desta lei, que está compreendida por 80 artigos, podemos ver que a noção de interculturalidade é vaga. Em primeiro lugar, dentro de seu artigo primeiro, estabelece o reconhecimento de 9 etnias, mas não de povos. Este elemento talvez apenas retórico como pareceria ser, em realidade coloca em tela de juízo de que tipo de reconhecimento estamos falando concretamente. Sem dúvida estabelecer um reconhecimento jurídico apenas de etnia é uma manobra política que deixa amarrados à vontade estatal os conceitos de autodeterminação e autonomia (é importante enfatizar que isto não implica independência, apenas a possibilidade que tem os povos de decidir os modos e mecanismos para guiar politicamente suas vidas). Segundo o direito internacional, a partir da carta das Nações Unidas de 26 de junho de 1945 e dos Pactos internacionais de direitos humanos de 1966, também adotados no seio da ONU, estabelece-se dentro do cenário do direito internacional o conceito de “Livre determinação” ou “Autodeterminação” dos Povos e o status de igualdade de direitos de homens e mulheres perante a lei. Determinando como uma das normas do direito internacional público, o direito de um povo a decidir suas próprias formas de governo, perseguir seu desenvolvimento econômico, social e cultural e estruturar-se livremente sem ingerências externas e de acordo com o princípio de igualdade²⁶.

Embora a gênese dos reconhecimentos de “Povo” e portanto de sua “Autodeterminação” esteja contextualizada a partir dos processos de descolonização da África e Ásia, produto da segunda guerra mundial, este também teve um forte eco nos povos indígenas, que se vêem ainda colonizados dentro da jurisprudência própria dos estados nacionais latino-americanos, que não reconheciam seus direitos nem suas formas de vida e organização.

Por que enfatizamos esta relativização do reconhecimento dos povos indígenas e seu reconhecimento constitucional como povos? É porque isso tem uma relação direta com que sistema de educação estabeleceremos e a sua pertinência. Nos aspectos que a lei indígena dispõe sobre a educação, estabelece a articulação de uma Educação que seja “Intercultural” e que seja “Bilíngüe”, mas paradoxalmente

²⁶ Para maior informação ao respeito pode se consultar a carta da ONU “Pactos internacionais de D.H.” e as resoluções 1514, 1541 e 2625 da assembléia geral das nações unidas.

estabelece uma sorte de gueto, determinando que será somente em áreas de densidade indígena. A partir disto surgem três perguntas que nortearão principalmente os próximos subcapítulos que são: Que entende e propõe o Estado por interculturalidade e educação intercultural bilíngüe? Por que a interculturalidade e a Educação Intercultural Bilíngüe só se apresentam como política focalizada? Então falamos de: Uma interculturalidade para quem? Estas perguntas se tornam fundamentais para examinar os supostos educativos que estabelece o Estado do Chile em matéria educacional, à luz do que estabelece o marco jurídico nacional.

Estas omissões sem dúvida refletem o complexo que é abordar a questão indígena no Chile, e o conflituoso que é a entrada em vigência tardia do convênio 169 da OIT no Chile, que foi possível apenas 20 anos após sua promulgação (1989-2009).

É importante destacar que desde sua promulgação em 1989, o convênio foi o primeiro e único instrumento internacional que reconhecia os direitos indígenas até a declaração dos direitos indígenas feita pela ONU em 2007. Mas ainda assim este instrumento para sua vinculação necessita ser ratificado pelos congressos dos países subscritores. Este processo se materializou no Chile apenas em 15 de setembro de 2008 e entrou em vigor em 15 de setembro do ano seguinte.

O convênio 169 é um instrumento jurídico internacional que pondera conceitos básicos do respeito, reconhecimento e participação. Estabelece o direito dos povos indígenas a definir suas prioridades sobre o desenvolvimento, o caráter de consulta de boa fé aos povos indígenas com respeito a medidas legislativas que os afetem, e consagra meios de participação em instituições e organismos responsáveis por políticas e programas que os concernem. Dita que a justiça nacional deverá considerar os costumes ou o direito consuetudinário próprio dos povos indígenas, estabelecendo procedimentos para solucionar os conflitos entre ambos os sistemas. Um ponto discordante com a Lei indígena do Chile é que o Convênio propõe aos governos reconhecer a importância das terras indígenas, assumindo que o conceito de “terra” inclui o de “territórios”, como também estipula que deverão proteger-se os recursos naturais existentes em terras indígenas e consultar os povos antes da prospecção ou exploração dos recursos do subsolo, todos estes, direitos que não figuram na atual lei indígena 19253.

Este convênio abarca desde o artigo 26º até o 31º uma série de medidas estipuladas com respeito à educação que não estão presentes na Lei indígena, vale a pena analisar três artigos em particular, para ver quais são os supostos em educação que esta nova lei introduz.

O artigo 27º estabelece a importância de uma educação indígena e a sua vez propõe um importante exercício de autonomia a médio prazo sobre como exercer seu direito educativo:

1. Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais.
2. A autoridade competente garantirá a formação de membros dos povos interessados e sua participação na formulação e implementação de programas educacionais com vistas a transferir-lhes, progressivamente, a responsabilidade pela sua execução, conforme a necessidade.
3. Além disso, os governos reconhecerão o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que satisfaçam normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em regime de consulta com esses povos. Recursos adequados deverão ser disponibilizados para esse fim. (Artigo 27º, Convênio 169, OIT)

Em seu artigo 28º realiza um importante reconhecimento às línguas indígenas, propondo seu ensino e revitalização entre os povos indígenas:

1. Sempre que viável, as crianças dos povos interessados deverão aprender a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no seu grupo. Quando isso não for possível, as autoridades competentes consultarão esses povos com vistas a adotar medidas que permitam a consecução desse objetivo.
2. Medidas adequadas deverão ser tomadas para garantir que esses povos tenham a oportunidade de se tornar fluentes na língua nacional ou em um dos idiomas oficiais do país.
3. Medidas deverão ser tomadas para preservar e promover o desenvolvimento e a prática das

línguas indígenas dos povos interessados. (Artigo 28º, convênio 169, OIT)

E finalmente em seu artigo 31º, esta convenção talvez realize uma das ponderações mais importantes em matéria de reconhecimento e interculturalidade, no que diz respeito à sua dimensão educacional, estabelecendo que:

Medidas de caráter educacional deverão ser tomadas entre todos os setores da comunidade nacional, particularmente entre os que se mantêm em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter em relação a esses povos. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para garantir que livros de história e outros materiais didáticos apresentem relatos equitativos, precisos e informativos das sociedades e culturas desses povos. (Artigo 31º, convênio 169, OIT)

Agora bem, sem dúvida a ratificação deste convênio no Chile representa um avanço qualitativo, pois estabelece de forma mais ampla quais são os pressupostos em educação para os povos indígenas. Socializa formas jurídicas que apontam à implementação de um sistema educativo mais pertinente, dado a partir do maior protagonismo que se lhes outorga a seu poder de fazer-se cargo progressivamente de sua educação. Realiza também uma importante interpelação ao sistema educativo geral ao estabelecer uma incorporação equitativa da história e cultura dos povos indígenas, coisas que permaneceram ausentes dentro da lei indígena.

Dentro do cenário do direito público internacional, outra declaração que trata dos direitos indígenas foi a declaração das nações unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007. Cabe destacar que o Chile votou a favor. Dentro dos artigos que vão desde o número 11 ao 15, dos 46 que a compõe, estão os que falam sobre educação e cultura indígena. Estes estão em relação direta com o que foi estabelecido pelo Convênio 169, mas queremos dar conta de dois deles que guardam relação direta com nosso tema de estudo. O artigo 14º igualmente que o que dispõe a OIT, propõe uma educação pertinente e gerenciada principalmente pelos próprios povos indígenas, como também o desenvolvimento de suas línguas:

1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem. 2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação. 3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

Por outro lado o Artigo 15º, também igualmente ao convênio, promove a integração da historicidade dos povos indígenas de forma pertinente dentro do sistema de educação pública:

1. Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos. 2. Os Estados adotarão medidas eficazes, em consulta e cooperação com os povos indígenas interessados, para combater o preconceito e eliminar a discriminação, e para promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e todos os demais setores da sociedade.

A Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas se estabelece juridicamente dentro nas normas do direito internacional e consuetudinário. Existe uma ampla discussão se esta declaração de direitos é vinculante, pois ela possui um status jurídico diferente de uma convenção ou tratado internacional, o qual deve ser ratificado pelos parlamentos dos países. Porém José Aylwin (2010) afirma que existem argumentos poderosos, baseando-se nos juristas estadunidenses James Anaya e Siegfried Wiesser. Para ver as implicações desta declaração no direito internacional e consuetudinário é importante ponderar a representatividade que possui esta declaração, neste caso foram somente quatro os países que votaram contra (Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia) o que não invalidaria que se estabeleça dentro da normatividade internacional.

Levando em consideração o que dispõem estes três documentos jurídicos podemos realizar as seguintes ponderações para ver como se perspectivam a interculturalidade e a educação no Chile:

- Quanto ao reconhecimento jurídico dos povos indígenas. Continua ainda como um processo inacabado. Segundo o artigo primeiro da lei indígena, estes são reconhecidos apenas como etnia, negando-lhes a denominação de “Povo” e “Territorialidade”, que implicaria um reconhecimento dentro do direito internacional e consuetudinário que lhes brindaria o direito de autodeterminação, segundo o disposto na carta da Organização das Nações Unidas, e nos pactos internacionais de Direitos Humanos da ONU, na Declaração dos direitos dos povos indígenas da ONU e no que dispõe a Convenção 169 da OIT.

- Embora se lhes conceda o direito de igualdade através da nacionalidade e cidadania chilena, se lhes nega o direito à diferença e à autodeterminação, mantendo-se um elemento de continuidade ao que anteriormente chamamos matriz da colonialidade, em especial ao que diz respeito ao poder e ao ser.

- É interessante comparar o que o Estado do Chile dispõe através da lei indígena como educação em contraste com o que propõem os instrumentos internacionais da OIT e da ONU. O Estado do Chile propõe uma Educação Intercultural Bilíngüe, mas chama a atenção que essa interculturalidade e esse bilingüismo se articulam como uma política focalizada, só para a população indígena e só em áreas de alta densidade indígena. Agora a pergunta é: Onde está materializada essa interculturalidade? É curioso pensar que o estado propõe uma educação intercultural sem ser capaz de mudar o status jurídico que o centra como um estado monocultural, o qual reconhece somente um povo, o chileno. Por outro lado, o que me parece perigoso, o entendimento que estabelece como interculturalidade é de uma interculturalidade unidirecional, ou seja, a interculturalidade proposta é somente uma interculturalidade para o indígena. Apresenta-se a convergência de dois mundos, o próprio (indígena) e o chileno ocidental, realizando uma omissão de como se representará essa interculturalidade dentro da educação pública, ou seja, a educação de chilenos. Isto me parece que busca estabelecer-se como a idéia de um falso positivo através de um exercício retórico que professa uma interculturalidade que se despedaça por si só, pelo seu pobre sustento teórico e jurídico, estabelecendo uma sorte de controle social ao minimizar e esconder os verdadeiros conflitos étnicos e culturais que ainda existem em matéria de educação.

- A noção de interculturalidade proposta pelo Estado cai em uma espécie de falso positivo também porque centra seu exercício como se

fosse competência só da educação e não dimensiona as verdadeiras características jurídico-ético-políticas que correspondem ao Estado nas transformações dos aparatos jurídicos, políticos e econômicos que estabelecem continuidade de mecanismos de subalternização dos povos indígenas no Chile.

- Dentro das categorizações que já definimos para entender a interculturalidade a partir dos aportes de Walsh (2005), podemos dizer que segundo o que dispõe a lei indígena, a noção de interculturalidade que dela se emana está dentro do que havíamos definido como “Interculturalidade Referencial”, por substantivar a interculturalidade como uma ação que está dada, e não a ver como processo multidirecional. Não muda substancialmente as relações culturais nem éticas, dentro dos grupos ou povos que coexistem entre si, homogeneizados, sob a mesma nomeação jurídica, não possibilitando o fluxo multidirecional dentro do processo educativo. Invisibiliza as relações de poder existentes e não consagra uma alteridade simétrica. Elisa Loncon durante a entrevista também põe em tela de juízo o princípio de interculturalidade que o estado propõe, ponderando que:

A leitura que eu tenho do processo CONADI – lei indígena, é que é uma proposta política desde o estado chileno, para atender o tema indígena, mas que está em um marco da multiculturalidade, onde não necessariamente implica o reconhecimento dos direitos que os povos estão reivindicando.

O Estado propõe ironicamente uma interculturalidade que juridicamente carece de mais um interlocutor, pois em teoria, segundo o que define a constituição da república do Chile e o que especifica a Lei Indígena em particular, só existe o povo chileno, então: Com qual ou quais outros povos se consumaria uma prática intercultural?

Os processos educativos que dispõe a lei indígena são precisamente educação indígena e não educação intercultural. A educação indígena é importante dentro dos processos de revitalização dos povos, mas perde valor substancial quando esta é construída apenas pelo Estado, pois sua pertinência pode ficar presa pela ótica homogeneizadora própria do papel do Estado. Os instrumentos da OIT e das Nações Unidas falam de educação indígena e não educação intercultural. Falar, pois, de interculturalidade supõe uma transformação importante dentro dos marcos constitucionais dos estados nacionais. Isso não toca necessariamente só o âmbito educacional. Por isso enfocam

seus esforços em gerar uma educação de pertinência em função da conformação étnica-cultural ao interior dos estados nacionais, propondo uma educação indígena que seja apoiada inicialmente pelo Estado e que progressivamente comece a ser guiada pelos próprios povos. Esta idéia realiza uma fina crítica à noção paternalista que desempenham os Estados. Paternalista não no sentido das políticas de discriminação positiva que se estão instalando na maioria dos países latino-americanos, pois isso se entende como um mecanismo de reparação histórica por danos sofridos por séculos por estes povos. Paternalista no sentido ontológico, próprio da colonialidade do ser, pois perspectiva aos povos indígenas como culturas capazes de poder decidir como educar-se, sob que supostos erguer sua educação para poder produzir, reproduzir e recriar sua própria cultura.

Sob este aspecto a revitalização das línguas é fundamental, pois é um dos veículos mais pertinentes que os povos têm para poder reapropriar-se de sua cultura e dinamizá-la. Embora a lei indígena, o convênio 169 e a declaração das nações unidade dêem conta da importância de sua revitalização, dispondo seu ensino, investigação e difusão, as línguas ainda não estão protegidas por nenhum marco jurídico constitucional e continuam sob um status de hierarquia. São estabelecidas línguas mais importantes, como a oficial, e outras de caráter inferior, como as indígenas. Esta geopolítica linguística ainda imperante sem dúvida é um dos obstáculos mais importantes, além do jurídico, para estabelecer relações de alteridade maduras, porque além de geopolitizar modos comunicativos, marginaliza mundos também.

Elisa Loncon também nos expressou em sua entrevista o obstaculizador que é não poder ter uma participação efetiva dentro das políticas dirigidas a indígenas. Esta prática política de exclusão vai contra os direitos de participação e consulta que dispõem tanto o convênio 169 quanto a declaração das nações unidas, e seu testemunho nos deixa entrever o porquê da necessidade deste poder de decisão frente às políticas que a eles lhes incumbe:

Quando aparece a lei indígena e colocam o reconhecimento da educação intercultural bilíngüe, e todos os recursos se fazem oficiais através da CONADI, não se deu outra alternativa ao que o governo definiu e determinou para trabalhar as línguas e a educação bilíngüe. A demanda pela língua tem sido uma demanda permanente. Em 2006 se criou o programa com

fundos do programa Origens, dinheiro do BID, e uma das coisas desilusionantes para as pessoas indígenas, que vínhamos trabalhando isto desde antes, desde antes dos 90, deste antes do retorno à democracia, foi que no ensino não se contemplará recursos para a língua.

Ponderando que:

E aí a gente se dá conta de quem toma a decisão, e tomaram um programa, o origens, que foi desenhado por um grupo de gente que não é indígena. E justamente viram que era mais necessário trabalhar o tema da cultura e que não era necessário trabalhar o tema da língua, coisa que para nós, indígenas, era prioridade. Sentimos que se perdeu muito tempo, desde 1996 até 2006, para recém ter um ditame de conteúdos mínimos para as línguas, se perdeu todo um tempo e recursos.

E categorizando que estas decisões toma o Estado através de seus organismos, são decisões políticas e não necessariamente decisões que trabalhem estruturalmente a questão da educação intercultural, exercendo uma forte relação de dependência:

O obstáculo que nós tivemos para avançar foi a representação, porque se nós tivéssemos representação e decisão como indígenas, óbvio que decidiríamos pelas coisas que são prioritárias e não teríamos que depender que outros tomem uma decisão, e menos políticas que nós não queremos, que não são de fundo. Não temos facilitação política dentro dos organismos do estado para definir que tipo de educação queremos e isso é um retrocesso. Não avançamos muito, pois sempre temos que estar negociando com gente que não entende nada de línguas e que tampouco tem vontade de abrir o tema, então há um problema de dependência.

Finalmente cabe destacar que na lei indígena existe uma ausência do resto da população não indígena, pois o processo de interculturalidade que ela propõe não busca integrar dialogicamente o

resto da população chilena, de modo a consumir práticas interculturais mais plenas. Os instrumentos da OIT e das Nações Unidas, sim, dentro de suas propostas incluem ao resto da população, realizando recomendações de integrar dentro dos currículos da educação pública, ou seja, aquela educação sob a que está a grande maioria dos chilenos, aspectos importantes da história destes povos, bem como elementos de sua cultura.

Nestes instrumentos aparecem dois aspectos importantes para entender como estes organismos estão compreendendo a interculturalidade, embora em nenhum dos documentos se fale explicitamente de interculturalidade, propõem-se transformações que são centrais para construir este processo.

Em primeiro lugar o reconhecimento dos povos e seus direitos de autodeterminação em seu amplo sentido (autogoverno, territórios, saúde, educação e justiça). Isto busca introduzir mudanças substanciais à constituição de estados “monoculturais”, pois propõe um reconhecimento jurídico e cultural, o que é um aspecto fundamental dentro do que já definimos como interculturalidade crítica.

Cabe, porém, destacar, que apesar de constituírem-se dentro do marco do direito público internacional e consuetudinário, a margem verdadeira de lei vinculante com os estados nacionais sempre fica em tela de juízo pelas constantes violações às que incorrem os estados como é o caso do Chile, no que toca os processos de participação e consulta²⁷. Parece que estes instrumentos internacionais ficam mais amparados sob a idéia de apenas propostas e não de leis como tal.

E em segundo lugar, a incorporação de conteúdos históricos e culturais que realizam estes documentos no âmbito da educação pública se marca apenas dentro do que chamamos de “Interculturalidade Funcional”. Pois se dá em relações de multiculturalidade, a fim de gerar um clima de respeito frente à diferença, e não uma transformação de como se concebem os processos educativos ao interior dos Estados Nacionais, o que geraria um status de igualdade entre todos os educandos e seus mundos. A escola, neste sentido, apesar deste enfoque do respeito multicultural, teoricamente não consegue erguer-se como um espaço de verdadeira convergência cultural de forma simétrica. Perspectivam-se grandes esforços que lutam contra a assimilação nestes

²⁷ Para maior informação pode se consultar detalhes do informe das faltas na aplicação do convenio 169 em: <http://www.politicaspUBLICAS.net/panel/c169noticias/728-chile-convenio169-chile-repite-examen-2011.html>

documentos, mas não mudam de maneira substancial o papel homogeneizador que a escola ainda ostenta.

Analisamos o que perspectiva a lei e os marcos jurídicos internacionais sobre a interculturalidade e a educação no Chile, mas é importante ver agora como isto se expressa dentro do sistema educativo chileno.

4.2 INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO PÚBLICA NO CHILE

A partir do que dispõe o marco jurídico estudado o que buscaremos neste subcapítulo é analisar como se reflete aquilo que a lei dispõe em matéria de interculturalidade dentro do sistema educativo chileno. Tomando como referência o que determina o convênio 169 em seu artigo 31º, interpelando toda a sociedade nacional em função do sistema educativo como medida com o fim de instaurar um clima de respeito com os povos indígenas, especificando que: *“esforços deverão ser envidados para garantir que livros de história e outros materiais didáticos apresentem relatos equitativos, precisos e informativos das sociedades e culturas desses povos”*. Neste sentido analisaremos três áreas do conhecimento ou de aprendizagem que mais representem este objetivo dentro da educação pública, que segundo nosso critério são História, Linguagem e Filosofia, e como abordam a questão Mapuche.

Cabe destacar que segundo o ajuste curricular efetuado em 2009, neste ano começa a inserir-se como setor de aprendizagem a disciplina de Língua Indígena, formando parte de todos os setores de aprendizagem que dita o marco curricular chileno. Mas diferentemente de outros setores, este não goza do mesmo status de obrigatoriedade, está somente em qualidade de optativo, sendo relegado principalmente às áreas de maior concentração indígena. Ou seja, está para apoiar os projetos de educação intercultural (para indígenas) que começaram a desenvolver-se a partir do que propõe a lei indígena, sendo sua principal competência dar as diretrizes dos conteúdos, habilidades e destrezas no âmbito das línguas indígenas que deveriam desenvolver. Por esta razão a análise deste setor não será feita neste subcapítulo mas no segundo, onde dedicaremos um maior espaço ao seu impacto e pertinência.

Frente a isto, também é importante manifestar que durante a primeira análise para discriminar qual currículo trabalhar, decidiu-se não trabalhar com o de educação artística, pois seus postulados são vagos nesta matéria. Estabelecem conceitualizações orientadas mais a partir do tradicional e folclórico, que possibilitam uma mirada multicultural, porém mais a partir da complexidade geral da própria construção e

correntes artísticas, não tratando especificamente do aporte do indígena e muito menos do mapuche dentro do contexto nacional.

Para introduzir-nos na organização do sistema educacional chileno primeiro daremos uma pequena olhada sobre como ele se estrutura.

Segundo a implementação da reforma curricular chilena no ano de 1996 e seu ajuste curricular a partir do ano de 2010, a educação escolar no Chile se subdivide em educação básica e em educação média, configurando os anos de estudo da maneira como indica o seguinte quadro:

Tabela nº 4: Organização dos anos de escolaridade

Educação Básica		Educação Média	
Primeiro Ciclo Básico	1° ano básico	Primeiro Ciclo Médio	1° ano médio
	2° ano básico		2° ano médio
	3° ano básico		
	4° ano básico		
Segundo Ciclo Básico	5° ano básico	Segundo Ciclo Médio	3° ano médio
	6° ano básico		4° ano médio
	7° ano básico		
	8° ano básico		
Total: 8 anos de educação básica		Total: 4 anos de educação Média	

A educação básica se subdivide em dois ciclos de 4 anos cada um, enquanto que a educação média se subdivide também em dois ciclos mas de dois anos cada um. Juntas estabelecem um total de 12 anos de escolaridade. As diretrizes do que se deve aprender, habilidades e destrezas que se devem desenvolver no processo educativo, segundo o marco curricular chileno, estão dadas a partir dos setores de aprendizagem. Estes se regem a partir dos Conteúdos Mínimos Obrigatórios (CMO), norteados a partir de Objetivos Fundamentais (OF), que são específicos para cada ano e setor de aprendizagem, mas que são complementados através de Objetivos Fundamentais Transversais (OFT), que atravessam a todos os setores de aprendizagem, como exemplifica a tabela:

Tabela nº 5: Organização do currículo escolar

Sector de aprendizagem Linguagem e comunicação	Conteúdos Mínimos Obrigatórios (CMO)	Objetivo Fundamental Transversal (OFT)
	Objetivos Fundamentais (OF)	
Sector de Aprendizagem Matemática	Conteúdos Mínimos Obrigatórios (CMO)	
	Objetivos Fundamentais (OF)	

4.2.1 Historia e Currículo:

O ensino da história historicamente, a expressão necessária, exerceu um importante papel político, como vimos no capítulo anterior. A história desempenhou um papel fundamental na construção da nação e do nacionalismo sob o manto homogeneizador ao estabelecer uma história única e linear, que refletisse processos temporais, sociais, econômicos e principalmente políticos do “Povo chileno”.

Entender e trabalhar a história Mapuche dentro do contexto de ensino nos leva primeiro a ponderar o complexo que é estabelecer uma história. Como exemplo disso me ocorre um discurso feito pela escritora Chimamanda Adichie, chamado o “Perigo de uma só história”, onde realiza uma reflexão sobre a história e a literatura nigeriana. Afirma que esta sempre negou a existência de africanos e negros, homologando-se e reproduzindo o uso da história ocidental. Construiu ainda um imaginário e um estereótipo através de seus personagens, o que Chimamanda viu como uma grande violência simbólica quando nos Estados Unidos teve que afrontar-se com “outros” que sim eram parte dessas histórias que eles reproduziam. Finalmente ela compartilha a seguinte conclusão:

As histórias foram usadas para despojar e caluniar, mas elas podem também dar poder e

humanizar. As histórias podem quebrar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade rota. (Chimamanda Adichie. El peligro de una sola historia. In: TEDGlobal, 2009, Edinburgh)

O perigo do ensino de uma só história é o perigo que encara constantemente a escola, e esse processo de ensino tem sido supeditado principalmente pelas correntes historiográficas mais válidas em cada momento histórico. Assim, Pinto (2003) ponderará que a partir da segunda metade do século XX a historiografia começou a dar uma virada importante na compreensão da história Mapuche, principalmente no que foi o processo de perda de sua independência com a ocupação da Araucania. Estabelece que até este momento a historiografia tradicional só havia trabalhado com um processo de “pacificação” onde não estabeleceu nenhum conflito bélico entrementes. Isso quer dizer que os textos de história de ampla divulgação utilizados nos processos de ensino ao largo do século XX se sustentaram sob a idéia de que o índio desapareceu totalmente no Chile, e que a questão mapuche é meramente um conflito artificial. Estabelece a história mapuche só em suas fases “primitivas” e no que significou para a coroa espanhola na época colonial, de aí em diante o Mapuche desaparece da história.

Hoje em dia mudam algumas coisas no ensino da história, mas estruturalmente se mantêm muitos vícios dessa tradição.

Como professor de história possuo um manejo aceitável dos conteúdos que propôs o marco curricular a partir de sua reforma educativa do ano de 1996. Mas hoje, com grande surpresa vejo que no ajuste curricular de 2009, que começou a implementar-se gradualmente desde o ano passado (2010), existe uma mudança de enfoque para abordar precisamente a questão indígena, particularmente a mapuche, principalmente em sua abordagem historiográfica e seu legado atitudinal que busca gerar como conteúdo.

Dos 12 anos de escolaridade, durante 6 se aborda direta e indiretamente a questão indígena, mas destes 6 anos somente em um se trabalha em sua complexidade a questão mapuche em particular. Para facilitar a análise e a leitura trabalharemos os conteúdos e objetivos propostos no marco curricular por ciclos e apoiados em tabelas de síntese que nos ajudem a olhar em sua totalidade o que se propõe em cada ano e a interrelação que decanta.

Dentro do ensino da história o primeiro momento em que os estudantes se enfrentam com a questão indígena é a partir da segunda

metade do ciclo básico, e o que se propõe é o seguinte, como mostra a tabela:

Tabela nº 6: História II ciclo básico.

PRIMEIRO CICLO BÁSICO			
Terceiro Básico	CMO	OF	OFT
	<p>Identidade e diversidade cultural: Identificação de expressões de diversidade cultural em seu entorno e no país. Valoração do respeito e tolerância entre grupos culturais, e identificação e posta em prática de atitudes de respeito a pessoas de diferentes culturas.</p>	<p>Reconhecer expressões de sua diversidade cultural em seu entorno e no país, e reconhecer a importância do respeito e da tolerância para a convivência social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar a vida em sociedade (...) de caráter democrático. - Conhecer e valorar os atores, a história, as tradições. - Respeitar e valorar as idéias e crenças distintas das próprias.
Quarto Básico	CMO	OF	OFT
	<p>Identidade e diversidade cultural: Caracterização da diversidade cultural como as diversas formas em que distintos grupos resolvem necessidades que são comuns a todos os seres humanos. Comparação de similitudes e diferenças entre distintas culturas no mundo através de algumas de suas manifestações, como suas crenças, sua organização social e sua vida cotidiana. Valoração da própria cultura e da diversidade cultural no mundo. Identificação de aportes à sociedade chilena provenientes dos povos indígenas, dos espanhóis e de imigrantes de distintas nações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que no mundo existem diferentes culturas que resolvem de distintas formas necessidades que são comuns a todos os seres humanos e valorar a diversidade cultural como expressão da criatividade humana. - Valorar o aporte de distintas culturas à sociedade chilena. - Compreender que desde o passado remoto uma diversidade de povos criaram cultura e transformaram o espaço natural no atual território nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar e valorar as idéias e crenças distintas das próprias. - Valorar o caráter único de cada pessoa e, portanto, a diversidade de modos de ser. - Conhecer e valorar os atores, a história, as tradições.

Como podemos apreciar durante o primeiro ciclo básico o foco dos conteúdos está dado a partir da “Identidade” e da “Diversidade” cultural presentes no Chile. Propõe-se um trabalho atitudinal que busca o respeito e valoração, entendendo princípios básicos de convivências sustentados nos valores próprios dos direitos humanos, mirando a construir ou aproximar os estudantes sob novas formas de alteridade.

Os estudantes conhecem que existem diferentes conformações culturais, as quais coexistem em uma diversidade nacional, onde cada uma dessas conformações culturais tem aportado elementos para a construção da identidade nacional.

Primeiramente é importante dizer que este ajuste curricular deu um importante salto qualitativo em relação ao que propunha o currículo anterior. Isto principalmente porque dá dinamismo para trabalhar a questão indígena e não se foca somente na antiga abordagem de situar aos povos indígenas no mapa, descrever quais eram seus costumes, formas de organização, economia etc. Isso é importante porque dá uma base (ao menos teoricamente) para sair dessa idéia de povos indígenas com identidades fixas, espacialidades fixas, e culturas fixas, que eram vícios próprios dos essencialismos quase ortodoxos do ensino da história no Chile.

Ainda assim sinto que há algumas coisas que significam continuidades, que parecem quase invisíveis frente à construção retórica como apresentada no currículo.

Em primeiro lugar que o conteúdo se apresente como “Identidade” e não como “Identidades” continua a propor a existência de uma única “identidade nacional”, pois o que propõe o conteúdo como tal, e como vão orientando sua abordagem os OF, representa esta idéia geopolítica de estabelecer centros e periferias, que embora se apresentem de formas dialéticas, são hierárquicas. Segundo o que propõe o conteúdo, a identidade, que por vezes se usa como sinônimo de “sociedade chilena” foi conformada pelos aportes da diversidade existente no Chile, que se expressa no legado cultural do indígena e do estrangeiro. Estabelece um processo unidirecional e altamente hierárquico, as culturas indígenas também se vêem afetadas pelos legados, e também possuem uma identidade própria como grupo étnico, além da chilena.

Como diz Santos (2006), o principal problema da forma com a qual se aborda muitas vezes a diversidade é que ela esconde muitas vezes a diferença, sem dúvida é um paradoxo singular, mas que fica bem refletido quando diz: *“Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza, temos o direito de ser diferentes sempre que a*

igualdade nos descaracteriza”. Neste sentido o problema da proposta de diversidade disposta no conteúdo e objetivos é que ela se estrutura como convergência na conformação da identidade chilena. Essa diversidade que se apresenta não possui conflitos nem assimetrias, porque o foco não é a diversidade como tal, mas a consequência da diversidade para a conformação identitária do país.

Chama a atenção que o tema indígena não seja conflituoso, quando no Chile em particular tem sido constantemente uma problemática. Abordar uma problemática no currículo não necessariamente tem que significar causar outros conflitos, muito pelo contrário, pode afrontar as particularidades próprias das relações humanas que também se fazem presentes no Chile, ainda mais se vemos que a intencionalidade que possui esse conteúdo tem um fundo de educação para a cidadania, através de valores democráticos, desenvolvimento de formas de alteridade e dos direitos humanos. Abordar o conflito também é parte deste processo.

Entendemos que é uma primeira aproximação que têm os estudantes com esta matéria, e o grau de aproximação a trabalhar tem que se apresentar de maneira simples para que consigam apropriar-se destes conteúdos, mas isso não significa não olhar os fundos ou os supostos políticos e teóricos de como eles se sustentam.

Durante o segundo ciclo básico estes conteúdos se abordam mais especificamente, dando uma maior amplitude a sua historicidade, como podemos ver no quadro:

Tabela nº 7: História II ciclo básico.

SEGUNDO CICLO BÁSICO			
	CMO	OF	OFT
Quinto Básico	<p>Visão panorâmica da história da América e Chile até a Independência: Caracterização geral da conquista (na América) e de seus efeitos nos povos indígenas: submissão e descenso demográfico. Caracterização da ordem social e política da Colônia na América: (...) o ordenamento social segundo origem étnica, escravidão, o surgimento de uma sociedade mestiça, coexistência com povos indígenas, vida cotidiana e familiar</p>	Caracterizar os traços fundamentais do processo de conquista da América e do atual território chileno e compreender que a resistência mapuche constitui uma das particularidades do processo de conquista do Chile.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e valorar os atores, a história, as tradições. - Valorar o caráter único de cada pessoa e, portanto, a diversidade de modos de ser.
	CMO	OF	OFT
Sexto Básico	<p>Visão panorâmica da história do Chile republicano: (...) Valoração da pluralidade da sociedade chilena considerando os aportes provenientes dos povos indígenas, dos espanhóis e de imigrantes de distintas nações</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e valorar os atores, a história, as tradições. - Valorar o caráter único de cada pessoa e, portanto, a diversidade de modos de ser.

Durante este segundo ciclo aparece a imagem do Mapuche em particular, como elemento próprio da historicidade do Chile. No quinto básico se lhes dá um importante protagonismo como sujeitos históricos, estabelecendo a particularidade que significou sua presença no processo

de conquista e colônia no Chile, diferentemente do que ocorreu no resto da América.

Dentro do contexto geral da América se trabalha usualmente as formas de submissão e descenso demográfico, mas se estrutura de forma ampla, sem especificar de que tipo de submissão falamos, se é só da escravidão, ou se também fala da imposição do cristianismo, cultura ocidental, etc. Apresenta-se a coexistência do indígena com a incipiente sociedade mestiça, e o aporte indígena para esta nomenclatura. O quinto básico aborda a história do Chile desde a conquista até a independência do Chile.

No sexto básico se aborda a vida republicana pós independência, onde a imagem do índio é mermada consideravelmente. Desaparece notoriamente como sujeito histórico, o foco se centra principalmente na história crioula e de sua elite, na complexidade que é o processo de construção de uma nova nação.

Olhando a malha de conteúdos propostos, os conteúdos desenvolvem a história do Chile do século XIX e XX estabelecendo como focos a evolução dos problemas políticos, com um forte enfoque de história presencial como ponto de partida para olhar outros processos sociais e culturais. Aborda por fim a ditadura militar (1973-90) para finalmente realizar uma reflexão sobre o valor da democracia e da historicidade do Chile em geral, valorando todos os aportes que constituíram a pluralidade da sociedade chilena, e nesse sentido os CMO do sexto básico situam os povos indígenas.

Este conteúdo de valoração da pluralidade da sociedade se situa como uma avaliação de toda a história do Chile trabalhada durante o quinto e sexto básicos, de modo a compreendê-la a partir de todo o legado histórico e cultural existente dentro desta historicidade. É por isso que se justifica que dentro deste legado se nomeie aos povos indígenas, mas o problemático disso é que esse legado se situa desde uma perspectiva temporal e espacial disfuncional quando olhamos o papel dos indígenas, pois eles desaparecem da história junto com a independência. O sentido de alteridade básica, e de diversidade que vimos que se busca trabalhar no primeiro ciclo básico, se vê altamente mermado neste segundo ciclo, perde continuidade, não se estabelece a pertinência nem a recorrência necessária como valor agregado permanente para estudar e analisar os processos sócio-históricos.

O que é triste ou frustrante, é que os conteúdos dos povos indígenas em geral, mapuches em particular, e de alteridade não voltam a ser trabalhados em nenhum momento nos outros dois próximos anos (sétimo e oitavo básico) finalizando assim a educação básica. O outro

elemento problemático destes conteúdos e todos os que se possam desprender ao final, é que durante toda a educação básica não se trabalham em nenhum outro setor de aprendizagem, recaindo somente no ensino da história. Assim se torna difícil tentar perspectivar construções de relações de alteridade e interculturalidade a tenra idade, como uma composição desafiadora de como enfrentar-se e abordar a complexidade da sociedade.

Os conteúdos presentes no segundo ciclo básico voltam a aparecer no primeiro ciclo médio, ampliando a abordagem histórica, mudando algumas ênfases de como compreender os processos sócio-históricos do Chile, tal como podemos ver sintetizado no seguinte quadro:

Tabela nº 8: História I ciclo Médio.

PRIMEIRO CICLO MÉDIO			
	CMO	OF	OFT
Segundo Médio	<p>-Persistência de povos e culturas indígenas: Caracterização das relações entre os mapuches e a Coroa no Chile: a resistência mapuche; a fronteira no Bío-Bío e suas dinâmicas; a escravidão no século XVII e os parlamentos no século XVIII. Reflexão sobre a incidência da mestiçagem na conformação da sociedade chilena e sobre a presença dos povos indígenas no Chile contemporâneo.</p>	<p>- Valorar a persistência das culturas indígenas e o legado cultural hispano, e compreender a importância da mestiçagem na conformação das sociedades latino-americanas.</p>	<p>- Conhecer e valorar os atores, a história, as tradições. - Valorar o caráter único de cada pessoa e, portanto, a diversidade de modos de ser.</p>
	<p>-O legado colonial: (...) Avaliação dos parlamentos como uma nova forma de relação com os mapuches.</p>		
Segundo Médio	<p>A conformação do território chileno e de suas dinâmicas geográficas: Descrição do processo de reconhecimento geográfico do território nacional no século XIX como política do Estado chileno. Caracterização e localização dos principais processos mediante os quais Chile delimita seu território e incorpora novas zonas produtivas, e se impõe sobre os povos indígenas (no Norte Grande, Araucania, Patagônia e Ilha de Páscoa). Descrição do novo espaço geográfico do Estado-nação a fins do século XIX: colonização do território, presença do Estado, redes de transporte e comunicação. Caracterização do impacto do processo de expansão territorial sobre os modos de vida dos povos indígenas e suas relações com o Estado nacional. Comparação entre estratégias bélicas e diplomáticas na delimitação e ocupação do território nacional e identificação de projeções ao presente.</p>	<p>Caracterizar a expansão e modernização da economia nacional e sua inserção na ordem capitalista mundial durante o século XIX.</p> <p>Compreender que o território do Estado-nação chileno e as dinâmicas de seu espaço geográfico se conformam historicamente.</p> <p>Valorar o aporte da diversidade de tradições, povos e culturas no desenvolvimento histórico da comunidade nacional.</p>	

Os conteúdos em história são bem ambiciosos, possuem uma redução considerável em tempo de dedicação em comparação a como se trabalhou no segundo ciclo básico com estes mesmos conteúdos. Busca-se trabalhar a história do Chile desde o século XVI até o século XIX, mas a sua vez realizando vários contrapontos com a atualidade.

A temática indígena novamente aparece fortemente, mas desta vez ainda mais protagonista, com um dos conteúdos dedicado a trabalhar especificamente sua realidade dentro do contexto histórico do Chile através de “Persistência de povos e culturas indígenas”. Conceitualmente isso também representa um salto qualitativo, porque supõe uma guinada sobre como abordar e assumir a questão indígena. Em desmedro de outros povos indígenas, a história Mapuche aparece como ponto articulador deste conteúdo, porém cabe destacar que este conteúdo centra sua análise dentro do período colonial, apresentando como fruto deste processo o surgimento de uma sociedade chilena mestiça e desde aí fazendo contrapontos com a persistência dos povos indígenas na atualidade.

Tanto no conteúdo de “*Persistência de povos e culturas indígenas*” como de “*Legado colonial*” aparece a figura do parlamento. Porém o currículo não realiza nenhuma orientação sobre como abordar este conteúdo e especificamente sobre o status assinado a este elemento histórico importante. Mas analisando o programa de estudo do ministério da educação (MINEDUC) de história, geografia e ciências sociais, emitido justamente neste ano (2011), percebe-se um desenvolvimento um pouco mais amplo dos conteúdos propostos e sugere que se analise os “Parlamentos” dentro do marco da dinâmica de fronteira estabelecida no rio Bío-Bío. Procura-se articular diferentes visões historiográficas a respeito, mas antecedidas, porém, da idéia de articular a dinâmica e explicar as relações de comércio e intercâmbio sucedidas nesta fronteira. Agora bem, desde a reforma curricular do ano de 1996, incorpora-se o exercício de poder olhar desde diferentes miradas historiográficas, diferentes fatos e processos históricos. Mas isto, por exemplo, foi sempre de maneira assimétrica na abordagem da história Mapuche em particular, pois muitos dos textos educativos repartidos aos alunos não davam conta da visão da história que os Mapuches têm, dos processos históricos que eles vivenciaram, sem dúvida esta revisão histórica está feita em função de compreender a historicidade do Chile em sua totalidade e não em suas particularidades dissidentes.

Mas embora o currículo não outorgue a possibilidade de integrar a visão Mapuche dentro do processo histórico, tampouco a proíbe, e dentro desta revisão das distintas miradas aparece a possibilidade de

livre arbítrio, sobre como o docente decide interpretar e encarar o currículo, e assim há uma possibilidade concreta de integrá-las. Esta mirada histórica com certeza não será parte dos conteúdos avaliados nas provas estandardizadas que medem a educação no Chile, mas pode significar um importante aporte desde a dissidência para democratizar a história escolar, tornar mais pertinente este setor de aprendizagem e perspectivar a história como fonte possibilitadora de gerar mecanismos de alteridade mais simétricas.

O terceiro conteúdo citado "*A conformação do território chileno e de suas dinâmicas geográficas*" realiza uma abordagem desde a geografia política sobre como se estrutura espacial, política e economicamente o território chileno através de sua historicidade. Nesta construção é que aborda a expansão do território, o que representa um conteúdo e abordagem novas que se estréiam neste novo ajuste curricular.

O interessante desta nova proposta é que realiza uma fusão pertinente entre o que é geografia política e econômica com a historicidade do Chile em função da conformação do território nacional, elementos que se abordavam separados antes do ajuste. Geografia se trabalhava no primeiro médio e todos os aspectos geográficos de conformação do território também. Em segundo médio se trabalhava a história do Chile no século XIX, onde se examinavam os aspectos históricos e sociais na conformação política deste território. Agora com o ajuste curricular se pode abordar desde uma mira muito mais interdisciplinar este mesmo processo e ademais acompanhados de sujeitos históricos como os povos indígenas, que foram os mais afetados por esta nova dinâmica.

Pois bem, indagando mais especificamente como desenvolver este conteúdo, chama a atenção que segundo o programa de estudo para história, geografia e ciências sociais emitido pelo MINEDUC neste ano (2011), que explicita de forma mais específica os temas que se desdobram nesta unidade de ensino, desaparecem os povos indígenas. Não se dispõe de nenhum conteúdo específico para trabalhar o impacto que significou para eles esta fase de expansão, o que não condiz com o que se propõe no marco curricular.

Quando o programa de estudo olha o processo de expansão, dispõe-no sob a dualidade expansão e povoamento por parte da sociedade chilena, não mencionando se no território já existiam povoações humanas, ou seja indígenas, e muito menos o impacto que significou este processo para eles. Propõe-se trabalhar as tensões que significaram para a sociedade chilena, mas especificamente não

determina se dentro deste marco histórico cabe sinalar o indígena como parte dela. Pode-se fazer a leitura entrelinhas que estes territórios eram inativos, e que não existiam populações que exercessem sua própria territorialidade. A incerteza seria qual é o papel do indígena nisto, qual é o papel dos Rapanui quando Chile ocupa a Ilha de Páscoa, qual é o papel dos Mapuches quando Chile invade a Araucania.

É interessante que conceitualmente existe uma evolução sobre como abordar a expansão do Chile na Araucania, pois até antes da reforma da educação de 1996 este conteúdo era abordado como “*A pacificação*”, a partir desta reforma isto muda para “*A anexação*” e hoje em dia com o novo ajuste curricular se fala de “*Ocupação*”. É valorável, sem dúvida, sua metamorfose, mas ainda é evidente a persistência de um manejo histórico politicamente perspectivado de não reconhecer este processo de despojo como uma guerra, e muito menos brindar-lhes, ao menos historicamente, a independência e a autonomia que se deu a este povo depois do parlamento de Killin. Pode ser que seja uma visão historiográfica que o Estado não compartilha, mas como sinal de respeito e exercício de alteridade no desenvolvimento do ensino da história, intencionar a mirada Mapuche deste processo pode representar grandes avanços nesta matéria.

Finalmente dentro do que propõe o currículo para o segundo ciclo médio desaparece novamente o indígena como conteúdo e como objetivo pedagógico claro e intencional. Como podemos ver no quadro abaixo, durante o terceiro médio se realiza uma menção ao valor dos setores sociais, ao legado da cultura nacional. Mas os conteúdos que se desenvolvem, embora categoricamente possamos situar os povos indígenas como grupos culturais, tornam bem difícil situá-los como um grupo social, produto da mesma negação de sua historicidade que realiza o currículo durante este ano de estudos. Os conteúdos do terceiro médio desenvolvem a história do Chile do século XX e realizam uma análise de como a historicidade do país se insere dentro da configuração mundial dos processos históricos, políticos e econômicos que albergou o século XX. Mas dentro desta trama se situam somente personagens políticos e sociais, ocorrendo uma evidente negação dos povos indígenas. Estes desaparecem radicalmente da história do século XX no Chile, não existem. Então quando olhamos os OF que buscam valorar os legados culturais e a ausência de CMO que dêem historicidade aos povos indígenas, estes são entendidos dentro de um legado cultural que este objetivo procura.

Tabela nº 9: História II ciclo Médio.

SEGUNDO CICLO MÉDIO			
TERCEIRO MÉDIO	CMO	OF	OFT
			Valorar os aportes que distintos setores sociais fizeram ao legado cultural nacional através do tempo.

Utilizando a mesma categoria de análise que propõe a didática da história de “Elementos de continuidade e elementos de mudanças” para analisar os processos históricos, podemos ver que no ajuste curricular se instalam novas mudanças que é importante valorizar. Por exemplo a disposição de relações de alteridade na educação básica, e a reconceitualização de alguns fatos históricos na educação média. Porém merecem consideravelmente seu valor pela pouca recorrência e desenvolvimento destes CMO e OF na totalidade do marco curricular e nas continuidades que vão perpetuando os vícios do exercício historiográfico e do ensino da história, ou seja, continuar negando a historicidade de diversos sujeitos históricos coexistentes no Chile.

4.2.2 Língua e Currículo

Como explicamos anteriormente dentro dos processos de assimilação a homogeneização através da linguagem criou uma importante subalternização que se desdobra tanto em sua forma de colonialidade ontológica (ser), quanto epistemológica (saber). Dentro dos processos de colonização na América e de conformação dos Estados nacionais a estratégia de monoculturalidade e monolingüismo se instala como mecanismo planejado estatalmente de dominação e de divulgação homogeneizadora dos nacionalismos e identidades nacionais, afetando enormemente aos povos indígenas.

A escola no Chile foi um dos principais dispositivos de imposição desse monolingüismo através dos processos de castelhanização dos povos originários.

O currículo nacional do Chile dispõe dentro de seus setores de aprendizagem duas disciplinas que são obrigatórias para todos os chilenos. Elas trabalham a área de línguas, “língua e comunicação” e “língua estrangeira” que está orientada obrigatoriamente ao estudo e aprendizagem do inglês.

O setor de “Linguagem e Comunicação” deu um grande salto qualitativo conceitualmente com a reforma educacional de 1996, pois passou de chamar-se “Castelhano” a como o conhecemos hoje em dia. Isso apresenta novas possibilidades de como exercer o ensino da linguagem, não como propriedade própria do castelhano, mas sim nesta dualidade própria da linguagem e da comunicação em formas muito mais amplas.

Porém analisando o currículo fica evidenciado o profundo monolingüismo ainda presente, como forma de entender a questão da língua. Apresenta-se como um setor que trabalha principalmente o Castelhano, mas abordando a complexidade da habilidade comunicativa, ponderando outras formas não verbais, por vezes, para entender este processo. Além de ser o setor que permite as destrezas e habilidades leitor-escritoras e comunicativas que permitem que os estudantes possam desenvolver-se de forma pertinente nos outros setores de aprendizagem, como fica evidenciado no seguinte parágrafo:

A estrutura em três eixos (Comunicação oral, Leitura e Escrita) se relaciona diretamente com escutar, falar, ler e escrever, o que constitui um requisito imprescindível para cada classe de Linguagem e Comunicação (MINEDUC, 2009, p 32.)

Durante toda a educação básica estes são os pressupostos que regem o ensino deste setor, não fazendo menção alguma a outras línguas ou formas de comunicação que tem outros grupos culturais no Chile, pelo que seu caráter apenas castelhanizante é evidente.

Durante a educação média o currículo possui a mesma estrutura de eixo, mudam as ênfases, contextualizando-as às idades dos estudantes e à complexificação de suas habilidades cognitivas.

Somente no primeiro médio se estabelece uma pequena janela que poderia intencionar a trabalhar algo de literatura indígena, pois dá a

possibilidade de abordar desde o testemunho literário realidades e conflitos culturais como podemos ver no quadro:

Tabela nº 10: Linguagem e comunicação I ciclo Médio.

PRIMEIRO CICLO MÉDIO			
	CMO	OF	OFT
SEGUNDO MÉDIO	Leitura de obras literárias significativas, incluindo ao menos seis obras narrativas (coleções de contos e novelas), duas obras dramáticas e textos líricos, vinculando-as com diversas manifestações artísticas, cujos temas se relacionem com seus interesses, conflitos e projetos, com o entorno social e cultural atual, que potencializem sua capacidade crítica e sua sensibilidade social.	Desfrutar da leitura de obras literárias de diversas épocas, gêneros e culturas relacionadas com temas pessoais, sociais e culturais que estimulem sua capacidade crítica.	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar a vida em sociedade como uma dimensão especial do crescimento da pessoa. • Valorar o caráter único de cada pessoa.

Independentemente da vontade de um docente de intencionalizar trabalhar crônicas, notícias ou literatura que remeta ao âmbito indígena, este não é o foco central que propõe o currículo.

O complexo deste currículo é que a negação de outras formas de linguagens e comunicação que não sejam parte das línguas modernas que determina, como o são o Espanhol e o Inglês, tem um forte impacto sobre como conceber o conhecimento em geral. Estima que é o válido ou o correto, pois como diz Mignolo (2007), uma das características da colonialidade do ser é a hegemonização que realizaram as línguas modernas (inglês, francês, português, alemão, espanhol, etc.). Isto está proporcionalmente relacionado com os conhecimentos que posicionam como legítimos, como também na reprodução e recriação de conhecimento, que continua a ser nas mesmas línguas. Estabelece-se uma geopolítica do conhecimento onde, neste caso, apenas através do espanhol se pode descobrir e comunicar o mundo, pois as habilidades lingüísticas e de comunicação não dão conta de outras formas, segundo o currículo.

4.2.3 Filosofia, Religião e Currículo

Estas disciplinas dentro do marco curricular são as mais vagas e menos trabalhadas em todo o currículo lamentavelmente, posto que apresentam um alto potencial de poder discutir os temas das relações de alteridade e cosmogonia que coexistem no Chile.

Filosofia possui muito pouca presença dentro do currículo nacional. É desenvolvida apenas no terceiro e quarto médio, com a precariedade de duas horas pedagógicas por semana, além de compartilhar o setor de aprendizagem com psicologia, formando assim o setor “Filosofia e Psicologia”.

Como podemos apreciar no quadro, é pobre o que filosoficamente como tal nos oferece para abordar a questão do conhecimento, alteridade e interculturalidade. Apenas dentro de um desglose de um CMO que corresponde à “Ética social” daria para trabalhar sobre a dimensão dos direitos humanos, democracia e diversidade cultural que atravessa tudo isto, situando-se como algo meramente introdutório e não desenvolvido em profundidade.

O maior aporte pode ser encontrado nos conteúdos que são parte da psicologia, onde através de estudos dos processos psico-sociais se busca desenvolver a alteridade como forma relacional e de respeito entre os indivíduos. Faz-se cargo de trabalhar com os estereótipos e preconceitos que se fazem presentes hoje na sociedade. Propõe-se relações dialógicas de reconhecimento, tolerância e de respeito com a diferença como valor fundamental da vida em sociedade, de modo a perspectivar relações sociais mais sãs e democráticas.

Tabela nº 11: Filosofia e Psicologia II ciclo Médio.

SEGUNDO CICLO MÉDIO			
	CMO	OF	OFT
TERCEIRO MÉDIO	<p>O indivíduo como sujeito de processos psico-sociais O individual e o social se possibilitam mutuamente. Socialização e individuação.</p> <p>O indivíduo como membro de categorias sociais: grupo, gênero, classe, etnia. Personalidade e identidade pessoal: revisão de diferentes conceitualizações. O indivíduo como sujeito moral.</p> <p>A identidade pessoal e a questão do outro. O outro como igual e diferente.</p> <p>As relações intergrupais: estereótipos, preconceitos e discriminação.</p> <p>A importância da tolerância e do diálogo nas relações sociais. Reconhecimento e avaliação de preconceitos e estereótipos sociais na experiência cotidiana dos estudantes e nos meios de comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entender ao ser humano como um sujeito que forma parte de grupos e culturas, valorizando sua própria identidade e respeitando a diversidade. - Entender ao ser humano como sujeito de processo de comunicação e significação, compreendendo a complexidade da interação humana em contextos interacionais imediatos. - Valorizar o diálogo e o entendimento entre as pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar a vida em sociedade (...) de caráter democrático. - Conhecer e valorizar os atores, a história, as tradições. - Respeitar e valorizar as idéias e crenças distintas das próprias.
QUARTO MÉDIO	<p style="text-align: center;">Ética Social</p> <p>O conceito de direito. O papel dos direitos humanos no desenvolvimento de uma sociedade democrática. Os fundamentos filosóficos dos direitos humanos em seu desenvolvimento histórico. Valorização do direito à participação cidadã, a justiça social, a solidariedade e a diversidade social e cultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar a democracia e o respeito aos direitos humanos como expressões de uma sociedade eticamente organizada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar e valorar as idéias e crenças distintas das próprias. - Valorar o caráter único de cada pessoa e, portanto, a diversidade de modos de ser.

Os conteúdos desenvolvidos em Filosofia durante todo o quarto médio trabalham com base a dois conceitos, a “ética” e a “moral”, centrando sua discussão teórica na produção europeia presente ao respeito. Realizam uma contextualização com os modos que os estudantes se inserem na sociedade e as formas de socialização que nela exercem. Não apresentam especificamente o trabalho com nenhuma realidade indígena.

Apesar de que o Chile a partir da constituição política de 1925 se separa oficialmente da igreja e passa a constituir-se como um estado laico, dentro do currículo escolar continua existindo o setor de aprendizagem de religião. Segundo o que dispõe o marco curricular após seu ajuste em 2009, o setor de religião é de oferecimento obrigatório por parte dos colégios, mas cursá-lo é optativo por parte dos alunos.

Segundo o que propõe este setor de aprendizagem está orientado a:

Os estudos e experiências promovidas por este setor procuram estimular a valoração da dimensão religiosa da pessoa e sua abertura racional e afetiva à transcendência. Mais especificamente, se trata de fortalecer o desenvolvimento integral da pessoa dentro de uma compreensão da condição material, espiritual e transcendente do ser humano, de um cultivo e consciência dos valores morais e religiosos, e do desenvolvimento de uma fé que concite em crianças e jovens uma sólida inclinação por buscar o transcendente; por conhecer e amar a Deus (MINEDUC, 2002, p 221)

Este setor de aprendizagem é resposta às grandes pressões da Igreja Católica por manter a religião como elemento importante de aprendizagem, apesar do currículo não intencionar que religião abordar e deixar livre como decisão das escolas fazer e implementar seus programas de estudos, prévia aprovação destes pelo MINEDUC. A religião predominante é a cristã.

Embora não seja obrigatório por parte dos alunos cursá-la, e seja obrigação da escola oferecê-la, o Estado não se pronuncia de nenhuma forma sob que conteúdos mínimos exercer essa obrigação. Então a religião poderia ser também um ponto de convergência da alteridade, a partir da religiosidade, espiritualidade e ritualismos de diferentes culturas. Como propõe a orientação curricular citada, a idéia de

transcendência pode ser trabalhada desde a religiosidade presente na diversidade cultural existente no Chile, onde seguramente os povos indígenas também possuem uma visão ao respeito. Mais além do conflituoso que possa resultar o tratamento da religião, o Estado em sua qualidade laica, deveria possibilitar como pano de fundo o estabelecimento de uma educação da religiosidade como elemento próprio da sociedade humana, onde convirjam as religiões presentes no Chile, como forma de educar o respeito, a tolerância e a alteridade nesta matéria.

4.3 O CURRÍCULO E SUA REALIDADE INTERCULTURALIDADE “BONSAI”.

Olhando agora o currículo desde sua totalidade podemos ponderar que existe uma interpretação de forma e não de fundo do que dispõem os marcos internacionais nos instrumentos da OIT e na declaração das Nações Unidas. Efetivamente dentro dos conteúdos e objetivos se incorporam elementos importantes de reivindicação das culturas indígenas, e principalmente do povo Mapuche, chamando à atenção a forte invisibilidade que se outorga aos outros povos indígenas.

Podemos determinar que as partes dos eixos ou os espíritos que guiam o currículo, a dimensão da alteridade está presente, mas não é um dos focos centrais que o marco busca promover como desenvolvimento de sociedade. A orientação à formação de alteridade está sujeita às formas de respeito pelo outro, dentro da dimensão de uma formação para a cidadania sustentada principalmente nos valores democráticos. Apresenta a questão da diversidade como um elemento constituinte da cultura e identidade chilena, tal como propõe o currículo de história e de filosofia principalmente. Esta diversidade é valorada em sua amplitude, no sentido do princípio básico dos direitos humanos e da constituição chilena em que todos somos iguais e possuímos os mesmos direitos. Mas não reivindica as particularidades, nem as diferenças que foram invisibilizadas pela construção do Estado Nacional e do nacionalismo. Estabelece-se um reconhecimento da diversidade, mas ainda subordinado a um elemento constitutivo maior como o é a cultura e o povo do Chile.

A metáfora da Pedagogia do Bonsai, neste sentido, cobra mais vigência, pois tal como propõem Zemelman & Quintar (2005) a idéia da construção de um bonsai se sustenta em um trato sistemático de uma árvore, que através do manejo de suas raízes e arbustos, fica presa em sua forma aparentemente harmônica, mas sem força e vigor para que

seus ramos e raízes possam expandir-se, perdendo seu potencial para chegar a ser uma grande árvore. A metáfora do bonsai interpela as fronteiras paramétricas e limites, que através de um trato intencional e planejado, cria sujeitos pequeninos e sem forças para conhecer e desenvolver-se no mundo. Assim ficamos destinados a não criar coisas novas, continuar pondo nomes velhos a novas coisas, pois nossos ramos não têm o valor nem a força para superar os limites prefixados. A metáfora do bonsai dialoga em muitos aspectos com a própria colonialidade do saber, mas aqui é onde queremos aproveitá-la mais ainda, para entender que a dinâmica do bonsai é aplicável também à colonialidade do ser e do poder.

O currículo propõe um trato especial de como entender e trabalhar a alteridade, de onde se reconhece e valoriza sua existência, mas seus ramos e raízes são mutiladas para que estas não possam permear de forma concreta e sistemática todos os subsetores de aprendizagem e conteúdos que ele supõe. Assim aquilo que possui o grande potencial de articular poderosas relações de Interculturalidade, com base no reconhecimento, respeito e valorização simétrica que o “Outro” supõe, fica apenas como uma declaração de boas intenções quando ponderamos os vazios que o currículo dispõe. Vemos que o status do castelhano se ergue como única forma de linguagem comunicativa válida para desenvolver-nos no mundo. Vemos que a história continua invisibilizando dentro de seu percurso aos “Outros” povos que conformam a historicidade do Chile. Vemos que se propõe uma valorização da diversidade cultural, mas não somos capazes de definir quais “Outras” culturas a compõem e muito menos ponderar o status que elas ocupam. Vemos que é obrigação oferecer uma educação religiosa pelo grande valor da transcendência espiritual que esta ostenta, mas não somos capazes de ponderar outras que não sejam em base à judaico-cristã. Enfim, podemos assim encontrar muitas outras ponderações que nos ajudam a perspectivar isto.

Chama especialmente a atenção o que o estado do Chile entende por interculturalidade. É um termo que, como vimos, está presente na própria lei indígena, que está ausente como tal nos marcos internacionais, mas que se assume que é parte importante dentro das relações internas do Chile. A educação chilena, através de sua aposta curricular não dá conta do valor real que ostenta a interculturalidade. Pondera-se conceitualmente e atitudinalmente elementos próprios para perspectivar outras alteridades, como um valor de vida democrática e prática cidadã plena, mas que procedimentalmente não se sustenta ao ver como se desenvolve o currículo em sua totalidade.

A idéia de interculturalidade professada pelo Estado se encontra mutilada desde a fase embrionária, que é a alteridade, parametrando de antemão a educação como um caminho expedito para poder conquistar socialmente relações interculturais plenas. O que é preocupante, pois dentro do que juridicamente se determinou a interculturalidade é um quefazer próprio, que se constrói através da educação, pois os reconhecimentos jurídicos dos povos, a autodeterminação, a territorialidade e a participação política efetiva não formam parte daquilo que o Chile entende como interculturalidade.

Segundo o que dispõe a lei indígena, a educação intercultural, que não é o mesmo que dizer uma educação para a interculturalidade, perspectiva-se como uma prática pedagógica para indígenas, e não como um motor que guie as formas de alteridade e sociabilidade da sociedade chilena em geral. A interculturalidade neste sentido é uma política focalizada só para um espectro da população e não um valor e uma prática política transversal que atinja o Chile em geral.

4.4 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGÜE NO CHILE

Segundo o que dispõe o artigo 32º da “Lei Indígena”, o estado se compromete a desenvolver um sistema de Educação Intercultural Bilíngüe (EIB) para preparar os educandos indígenas ao seu desenvolvimento tanto em sua sociedade de origem quanto global. Esta disposição se insere dentro de reivindicações próprias que os povos indígenas tiveram por anos com o Estado do Chile. Materializa-se por fim legalmente sob o algezo desta lei. Assim, inicialmente junto com a criação da CONADI a partir de 1996 se levam a cabo os primeiros programas experimentais de EIB dentro do programa de educação básica rural do ministério de educação, para definir finalmente como levar a cabo o “Programa de Educação Intercultural Bilíngüe” (PEIB)

Como propõem Hevia&Hirmas (2005) a EIB no Chile se implementou a partir de 3 contextos ou dimensões:

- Uma educação para indígenas, que corresponde à implementação que realizaram os organismos estatais, onde os maiores obstáculos que o estado teve que sortear foi a desconfiança própria dos povos indígenas involucrados, especialmente entre os líderes das comunidades e os professores, em compartilhar um

espaço educativo, que dentro de seus contextos é também altamente comunitário.

- Uma educação com a comunidade indígena, que dá conta dos trabalhos que fizeram algumas ONGs, gerando um importante espaço de participação entre as mesmas comunidades indígenas e que buscou fortalecer suas identidades culturais e desde aí realizar lineamentos para atender o campo da educação.
- E finalmente através de uma educação desde as comunidades indígenas, onde as experiências são escassas, mas existentes, que se configuram como iniciativas das próprias comunidades fazendo-se cargo da organização e da gestão educativa de suas próprias comunidades bem como de suas escolas.

Para efeitos desta análise, trabalharemos apenas com o primeiro contexto, pois atina diretamente a nosso objeto de estudo, para ver as relações que estabelece o Estado para com seus povos indígenas.

Como dissemos anteriormente a EIB se materializa como política do estado através do PEIB como programa dependente do MINEDUC. Tal como sinala o sítio do programa²⁸, ele se inicia com 5 experiências piloto em regiões com maior densidade indígena. Através do apoio das universidades regionais, e através da intervenção de escolas focalizadas, buscou perspectivar orientações pertinentes à realidade cultural e lingüística dos estudantes, bem como a geração de orientações que permitissem a contextualização do currículo e das práticas pedagógicas dos professores. Já para o ano 2000 se realiza uma avaliação destas experiências ponderando os avanços e desafios para “começar a institucionalizar o PEIB como programa focalizado”. Para o ano de 2001 surge uma nova iniciativa para complementar o programa que está dado através do programa homônimo PEIB-Origens, com o aporte do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para gerar propostas de intervenção pedagógicas e educativas no marco de 162 escolas.

Esta nova marca da política estatal tem suas particularidades sobre como assumir a EIB, Alvarez-Santullano (2008) vê como os organismos dos estados diferem em como levá-la a cabo. Enquanto o MINEDUC decide investir em 162 escolas municipais rurais para que apliquem a modalidade EIB, a CONADI chama a concurso escolas

²⁸ <http://www.peib.cl/link.exe/PEIB/>

particulares subvencionadas²⁹ que desejem reformular seus projetos educativos para aderir à modalidade EIB. Sem dúvida uma aposta pouco planejada e que atenta com a idéia de política centralmente planejada que propõe a lei indígena.

Segundo dados do próprio ministério de educação, do total das escolas rurais do país, 261 escolas se encontram focalizadas pelo Programa de Educação Intercultural Bilíngüe (PEIB), o que representa um 6.2% do total das escolas. Dentro do total das escolas focalizadas 196 escolas têm mais de 50% de matrículas de alunos indígenas, representando 75.1% do total de escolas focalizadas (261) e um 4.7% do total das escolas rurais do país. (MINEDUC, 2011)

Segundo o censo do ano de 2002, cerca de 65% da população indígena vive na cidade, segundo a CONADI³⁰ na atualidade estes número aumentam a um 70%, e meios extra-oficiais situam que os indígenas urbanos se aproximam de um 80%. Ou seja, podemos dizer que o PEIB além de ser um programa focalizado com indígenas, estes são indígenas rurais, e estes representam apenas a um terço da população indígena total do Chile.

4.4.1 PIEB e sua visão de interculturalidade

Segundo o que dispõe o ministério de educação os eixos centrais pelos que se orienta o PEIB se articulam com base³¹ a:

- A incorporação de textos bilíngües que abordam a problemática intercultural desde o ponto de vista pedagógico.
- A distribuição de softwares das culturas e línguas indígenas do sul do país nas escolas e liceus focalizados pelo ministério de educação.

²⁹ A lei orgânica constitucional de ensino (LOCE) N° 8.944, de 19 de março de 1990. Estabelece que no Chile existam 3 modalidades de ensino, o Municipal (financiado pelo Estado, o particular subvencionado (Escola privadas onde o Estado entrega uma subvenção por aluno) e a escolas completamente privadas.

³⁰ <http://www.conadi.gob.cl/index.php/noticias-conadi/313-conadi-anuncio-historico-esfuerzo-por-mejorar-condiciones-de-indigenas-urbanos-en-la-semana-de-celebracion-de-los-pueblos-indigenas-de-chile>

³¹ Disponível em <http://www.peib.cl/link.exe/PEIB/>

- A formação de professores bilíngües mapuches e aymaras.
- A criação de sistemas de imersão de língua Rapanui na Ilha de Páscoa.
- A contextualização dos programas de estudos à realidade cultural e lingüística dos estudantes.
- O desenvolvimento de projetos educativos institucionais com participação das comunidades indígenas.
- A participação de autoridades indígenas em atividades pedagógicas da escola.
- A geração de modelos de uso de novas tecnologias em escolas com população indígena (Televisão e Informática Educativa)

Como se pode ver o programa é ambicioso e os eixos apontam ao desenvolvimento de estratégias logísticas que criam um subsídio tanto didático como humano que permite dar sustento às linhas de ação e investimento que o programa propõe, bem como gerar uma vinculação com a comunidade. Chama a atenção que nos eixos para o desenvolvimento de um modelo educacional intercultural estão ausentes o resto da comunidade nacional, o que perfila desde antemão que estes lineamentos apontam a gerar um modelo de educação indígena particularmente. Ademais de reconhecer-se como uma política focalizada, essa focalização se desmembra a sua vez já que o público estudante alvo da EIB só está perspectivado aos 4 primeiros anos de escolaridade, como demonstram os programas de estudos que foram emitidos pelo MINEDUC.

Para analisar esta proposta educativa centraremos nosso foco de atenção em dois aspectos fundamentais, os supostos teóricos em que se arraiga a proposta, e os planos e programas de estudos onde esta se materializa, a fim de ter uma visão mais ampla das implicâncias do PEIB.

4.4.2 Subsídio teórico do PEIB

Dentro dos documentos emitidos pelo MINEDUC entorno ao PEIB, muitos deles dão a conhecer quais são os entendimentos teóricos nos quais compreendem a interculturalidade e a educação. Mas existe um especial que tem sido o documento matriz sob cujos supostos se levanta esta proposta educativa, de 2002, chamado “Aspectos gerais da educação intercultural bilingüe e seus fundamentos” do qual se reproduzirão de forma quase integral, os outros documentos emitidos pelo PEIB.

Nele se dá a conhecer que é o que se entende primeiramente por interculturalidade, realizando uma abrangente contextualização histórica e teórica para entender o termo. Neste sentido contextualiza a interculturalidade como uma demanda própria, como consequência do projeto colonizador e civilizador que viveram os povos indígenas em toda a América. Pondera que o estabelecimento desta nova ordem civilizada trouxe consigo a dicotomia de considerar os povos indígenas como bárbaros através da submissão, impondo assim o domínio da cultura e da língua. Situa que esta submissão se faz presente entre as relações inter-étnicas através dos princípios do autoritarismo, a negação do outro, a imposição e o despojo mediante a força, gerando uma relação etnocentrista por parte da cultura civilizada, como foi o caso da América.

Reconhece que interculturalidade neste sentido se instala como um tema central dentro dos povos indígenas pela necessidade de mudar essas relações de submissão e assimilação das que foram vítimas ponderando que:

São estes povos (os indígenas), e seus direitos fundamentais, os que justificam com sua presença (e buscam com urgência), o estabelecimento de relações inter-étnicas de cooperação no marco dos Estados nacionais. Relações baseadas no respeito mútuo, reconhecimento e aceitação do outro como legítimo outro na convivência, diálogo, comunicação, reparação e reciprocidade. A origem da interculturalidade está nas aspirações de desenvolvimento dos povos que viveram uma longa história de conflito e dominação, que desejam que se termine, de uma vez por todas (Cañulef, Galdámez, MINEDUC, 2002, p28)

Como primeiro contraponto a ressaltar está o papel que desempenham os Estados nacionais com vistas a este entendimento para perspectivar a interculturalidade. Pois as relações de cooperação, de reconhecimento do outro e de aceitação se apresentam como diálogo próprio dos marcos estatais, mas sem reconhecer se este respeito e cooperação podem materializar-se através da autodeterminação dos povos, mais além do papel tutelar do estado.

Cabe destacar que ao longo do texto se usa como sinônimo de interculturalidade as relações de cooperação inter-étnicas.

O documento analisado propõe que a essência da interculturalidade é a cooperação na busca da justiça, igualdade, fraternidade e liberdade, como formas de superar o medo ao outro. Estabelece que a interculturalidade deve reger-se por 6 princípios básicos que estão dados a partir de:

Aceitação da alteridade, definindo a partir da condição humana de sentir-se diferente e de aceitar a diferença do outro, legitimando-o como é, para construir relações de convivência saudáveis que nos permitam coexistir e crescer juntos.

A conversação como uma forma dialógica e de negociação dentro da sociedade.

A comunicação, que deixe de lado as formas de imposição e de dominação, entendendo-a como forma de participação dos grupos étnicos minorizados como mecanismo que possa dar a conhecer ao Estado suas aspirações e chamar a atenção deste quando lesione seus interesses e direitos.

A flexibilidade, como resposta a atitudes autoritárias que se evidenciam na arrogância, despotismo e teimosia, que permitam gerar relações de cooperação inter-étnicas.

A reparação, sustentando que as relações de cooperação não podem estabelecer-se a partir de situações de injustiça, nesse sentido a reparação é base importante nas relações de cooperação, entendendo-as não somente em seu aspecto material, mas também cultural e espiritual.

E finalmente a Reciprocidade, como princípio básico dentro desta lógica de cooperação, e de imbricações indígenas muito profundas, visualizando que estas relações têm que estar baseadas no dar e receber como forma fecundante de qualquer relação, seja entre indivíduos, sociedades, estados ou meio-ambiente.

É interessante como se estabelece o entendimento de interculturalidade, embora o texto seja realizado por um grupo interdisciplinar de pessoas indígenas e não indígenas, ele apresenta uma forma eclética de como ponderar a interculturalidade. Pois embora toque

pontos importantes para entender como ela se articula desde práticas históricas e políticas, realiza-o de uma forma global e em terceiras pessoas, “as sociedades”, “os estados”, invisibilizando as assimetrias que ainda se exercem em todos os âmbitos com os povos indígenas. Pois estas não competem somente à esfera social, mas também à política, através dos próprios estados nacionais. Também propõe um entendimento limitado do multifocal que é a interculturalidade, estabelecendo-a apenas desde uma ótica relacional social, e não como uma forma estrutural de dominação sem ponderar o político, como por exemplo a livre determinação dos povos, ou o econômico, que desprende a partir da desterritorialização deles, ponderando que o intercultural se conquista apenas desde o atitudinal, ou seja, desde uma mudança de atitude para com o “Outro”.

Embora dentro dos eixos estabeleça como central a questão da reparação e justiça, pelo que se desprende do texto em sua totalidade esta aponta uma reparação mais de caráter moral e não elementar dentro dos âmbitos violados por séculos, sem questionar quais são as travas e as práticas sociais, políticas e econômicas que na atualidade continuam estabelecendo a subalternização.

Agora bem. Como se entrelaça esta noção de interculturalidade com educação nos marcos do PEIB? O documento expõe que:

Conceber um processo educativo intercultural planejado significa assumir a interculturalidade como seu princípio reitor, o que a sua vez implica não só o reconhecimento da heterogeneidade social, étnica e de ‘racionalidades’ de seus diversos agentes, mas também exige uma práxis pedagógica que conduza à gestão de um autêntico democrático, consciente dos direitos e deveres de cada qual como indivíduo, como grupo ao que pertence, e também dos deveres e direitos dos demais (Cañulef, Galdámez, MINEDUC, 2002, p 33)

Reconhece-se que dentro de uma educação intercultural é imprescindível a conjugação de dois elementos, o reconhecimento da diferença e uma prática pedagógica que guie isto como um exercício democrático. Para isso se propõe reconfigurar e contextualizar o currículo às particularidades sócio-culturais dos educandos, que se materializa em conteúdos que interpelem o conhecimento próprio dos povos em questão, mas sem cair nos conteúdos essencialistas que

supõem coisas antigas e fixas. Entende-se que os povos e seus conhecimentos são dinâmicos e tiveram transformações durante o tempo, e para abarcar isso se pressupõe a incorporação de educadores tradicionais no processo pedagógico, a incorporação de programas e planos de estudos que sejam bilíngües, a adaptação da escola aos ciclos produtivos de semeadura e colheita das comunidades, a participação e o diálogo constante da comunidade com a escola, como também a incorporação de suas práticas rituais.

Por outro lado, reconhece que dentro deste cenário a revitalização de línguas e uma educação bilíngüe se justificam pelo profundo processo de castelhanização que viveram os povos indígenas. Bem como pela exclusão, pela inferiorização de status dentro da escola, da administração pública, e dos meios de comunicação, que sustentaram a negação lingüística dos povos indígenas. Isso tem como consequência o baixo grau de intelectualização dessas línguas, o confinamento só a uso intrafamiliar e ritual, a aculturação lingüística evidenciada na substituição de fonemas e palavras desde o castelhano e a modificação morfossintática da língua, o monolingüismo castelhano principalmente entre jovens, debilitação e perda da lealdade lingüística que se expressa no não ensino às novas gerações. (Cañulef, Galdámez, MINEDUC, 2002) Pondera-se finalmente que uma EIB tem que necessariamente reparar nesta situação de diglossia que estão as línguas dos povos indígenas, de modo a gerar estratégias para revalorizá-la e ensiná-la.

Neste sentido se propõe como estratégia que a escola deve mudar o enfoque de um “Bilingüismo Subtrativo” onde historicamente os estudantes vinham com alguma base de suas línguas maternas, mas que com o constante uso do castelhano, esta se deslocava e perdia importância, chegando por vezes ao ponto de esquecer-la. Faz-se necessário assumir um “Bilingüismo Aditivo” onde o ensino da segunda língua não busque substituir a língua materna e busque desenvolver nos estudantes competências comunicativas e lingüísticas equiparáveis e adequadas em ambos os idiomas. Logo, isto deve se materializar não só no ensino da língua indígena, mas também no ensino em língua indígena.

Sem dúvida, sinto que não há discussão sobre a necessidade da revitalização das línguas, é um imperativo que urge. Ainda mais após participar justamente no colóquio organizado pela rede de direitos educativos e lingüísticos e pela organização Meli Wixan Mapu, em outubro de 2010, onde se falava justamente da questão da língua Mapuche dentro do contexto de colonialidade do estado chileno. Recordo de um dos diálogos que teve Elisa Loncon (Lingüista

Mapuche) com uma Ñaña Mapuche (anciã) educadora tradicional do Mapuzungun, expondo o complexo que é o próprio processo de revitalização. Discutiam que no Estado, através da CONADI, instituição que denominavam como não representativa do mundo Mapuche e onde possuíam escassas instâncias de participação, buscou-se normatizar o Mapuzungun. Escolheu-se uma forma para grafemá-lo e distribuir essa normatização da língua dentro dos programas de EIB, o que para elas representava um trabalho que não reconhecia a complexidade lingüística e riqueza do Mapuzungun. Segundo elas existem outros trabalhos onde também se grafemou a língua e que se encontram muito mais próximos a ela, agregando que outra complexidade para este processo são as variantes lingüísticas que possui cada comunidade, pelo que a padronização da língua requer um trabalho muito mais árduo.

Onde quero chegar com o relato deste fato, é tensionar o papel da escola dentro do marco da EIB em assumir que todo o referente à Interculturalidade e Línguas é quefazer da aula. Existem processos anteriores ou paralelos que incumbem o gerenciamento próprio dos povos indígenas, sobretudo se se trata de padronizar e normatizar sua língua. O Estado sem dúvida tem que possibilitar esse direito criando e facilitando as condições para que isso ocorra como exercício próprio de reapropriação de sua cultura entre os próprios Mapuches, porém, estabelecer um grafemário e distribuí-lo nas escolas de EIB é um exercício tão perigoso como o de privatizar uma língua. Neste sentido falar de interculturalidade é também falar de democratizar estas práticas.

Em um documento posterior para orientações na contextualização dos planos e programas de EIB, o MINEDUC desenvolve e agrega que a opção tomada para entender interculturalidade, frente às gamas de entendimentos que se desenvolveram em toda América Latina, são fundadas em duas concepções. Uma, a explicativa, com base na interculturalidade como atributo e compreensão das relações inter-étnicas realmente existentes, onde a interculturalidade é entendida como o produto do contato entre culturas independentes das relações dominantes existentes. Pondera que esta postura não é a que eles buscam como programa, pois não trata dos verdadeiros conflitos sócio-culturais e não aposta na redignificação da identidade dos indígenas, e portanto não se pode conceber uma EIB a partir disto (MINEDUC, 2005). O segundo entendimento que planteiam, centram-no como uma concepção paradigmática, estimando a interculturalidade como atributo das relações inter-étnicas de cooperação, definindo-o como:

Nesta noção, a interculturalidade é concebida como um novo paradigma que dá conta da existência de várias culturas dentro de uma comunidade maior, a sociedade ou o Estado. É um conceito que se emprega com um valor neutral, é dizer, não implica relações hierárquicas mas postula um paralelismo cultural com igualdade de direitos. É uma utopia em construção, uma nova forma de convivência entre os povos sustentada no respeito às diferenças, no reconhecimento da multiculturalidade mundial e nacional, que contribui à construção de nações de novo tipo: pluriétnicas, multiculturais e plurilíngües. A interculturalidade aparece, então, como um projeto democratizador.

É interessante ler as entrelinhas deste parágrafo, pois evidenciam com clareza aquilo que em diferentes textos Walsh (2002, 2005, 2008) denomina como “Interculturalidade Funcional”, onde se propõe um falso positivo de igualdade, mas sem mudar as estruturas ou as “regras do jogo” como diz ela, que provocam a assimetria e a subalternização. Isso fica em evidência neste texto quando vemos que a interculturalidade é entendida como uma prática que se dá em nível de nação e nações e não do Estado, e é justamente neste último onde realmente estão inscritos os fundamentos jurídicos para se reconhecer uma nação e se negar outras. As nações existiram muito antes que existissem os Estados nacionais, conflitos entre elas também, mas esses conflitos, invisibilizações e negações se instauram jurídica e politicamente com a conformação dos estados nacionais.

Temos um claro exemplo disso ao olhar a Espanha, onde o estado se ergueu sobre diferentes nações (com culturas, histórias, territórios e línguas próprias) como são o povo galego, asturiano, catalão, e talvez mais visivelmente por sua luta o povo basco, que ficou dividido entre dois estados, o francês e o espanhol. Durante anos, especialmente durante a Espanha de Franco, lutaram por um reconhecimento de suas nações e contra a política assimiladora do estado através da castelhanização. O estabelecimento de políticas multiculturais e pluriétnicas neste sentido não se constitui em uma inflexão fundadora para conceber o estado, é mais bem um adjetivo qualificativo que se lhe ostenta, onde a diversidade homogeneiza a diferença, porque esta última não é consagrada em termos jurídicos como tal.

Um exemplo contrário são os processos vividos durante a última década no Equador e na Bolívia, onde também coexistem uma série de nações. A solução que encontraram para romper os marcos estruturais que negavam essa outredade, foi realizar uma refundação do Estado-Nacional, e concebê-lo como Estado-Plurinacional, onde territórios, língua e educação por antonomásia se assumem interculturais, pois necessitam dar conta da estrutura jurídica estatal plural da qual fazem parte.

O que quero dizer com isto é que, apesar de que o suposto de interculturalidade não busque ampliar relações hierárquicas e se diga ser neutro, como no texto citado, isto não é assim. Pelo contrário, possui uma enorme intencionalidade de forma e fundo, pois a hierarquia se materializa no não reconhecimento pleno das identidades, situando-as apenas como horizontes culturais coexistentes, subordinados sob um conceito único, fixo e fechado. Um claro exemplo disso se vê refletido em dois dos povos do Chile que se reconhecem justamente como nação, como é o caso Mapuche que leva anos pedindo sua autonomia e autodeterminação, e o povo Rapanui, que pese a invisibilidade que realiza o Estado do Chile produto de sua lonjura, intensifica o conflito com Chile durante a última década solicitando sua independência. Isto é assim (entre muitas coisas mais) porque a interculturalidade que o Estado propõe não se faz com base em flexibilizar ou transformar sua estrutura, continuando a exercer mecanismos de dominação política, econômica, cultural, etc. O resultado que acarreta é que os outros povos e/ou nações que constituem o Chile não se sentem refletidos nessa construção de estado uni-nacional. Boaventura Santos faz uma colocação importante para entender isto dizendo que:

A simetria liberal moderna – todo o Estado é direito e todo direito é do Estado – é uma das grandes inovações da modernidade ocidental. É também uma simetria muito problemática não somente porque desconhece toda a diversidade de direitos não-estatais existentes nas sociedades, mas também porque afirma a autonomia do direito em relação com o político no mesmo processo que faz valer sua validade do estado” (Santos 2010, p 88)

Essa diversidade que se professa no entendimento de interculturalidade, e que fica muito evidenciada no currículo escolar do setor de história, é uma diversidade presa e delimitada dentro do estado

de direito. O Chile, entre suas muitas particularidades só reconhece uma nação, a chilena, e só reconhece um povo, o chileno, que se constitui por uma diversidade que não goza de nenhum status jurídico nem representação política, porque é assimilada por esta estrutura maior que define como “o chileno”. Este é estabelecido como o único modo funcional para que essas diversidades coexistam, outro exemplo disso se materializa quando o Estado define o impacto da EIB, ponderando que:

Desde o ponto de vista dos povos indígenas a educação intercultural bilíngüe será o modelo educativo que lhes permitirá exercer o direito natural a aprender sua língua e, através dela, conectar-se com o fundamental de sua cultura de origem e, ao mesmo tempo, aprender a língua nacional que lhes há de servir para conhecer e manejar os códigos culturais da sociedade nacional.(MINEDUC 2005, p28)

Determinando que a EIB por um lado se concebe como um modelo que reafirma sua própria identidade, mas também a nacional (chilena) que permanecerá imutável, pois o programa é unidirecional e não prevê como a comunidade nacional também se reafirmará a partir do Mapuche nesta trama de diversidade que professa.

Em ambos os documentos do MINEDUC (2002, 2005), aparece outra coisa que não é menor para entender a dimensionalidade desde onde se situa o programa. Estabelece-se que o espírito da EIB é entendido pelo baixo rendimento que apresentam os estudantes indígenas, justificando-se por uma questão de qualidade de educação, e quando desmembra em que consiste isto, aparece o tema de reafirmação da identidade. É importante mencionar isto, pois nos permite ver o motor que norteia esta aposta em melhores resultados educativos que não garantirá pois a revalorização e revitalização da cultura, mas a apropriação ou empoderamento da cultura nacional. A prova SIMCE (Sistema de Medição da Qualidade da Educação) que mede os conhecimentos e habilidades que desenvolvem os estudantes contempla apenas a cultura nacional. Ou seja, dá para pensar de forma frívola, e por vezes não tão injustificadamente, que a EIB é uma estratégia. Busca, através dos códigos culturais próprios, dentro de sua transversalidade, reafirmar a identidade étnica e cultural do estudante. Porém busca, através dela, que o sujeito possa entender e incorporar-se à cultura nacional, ou seja, uma estratégia assimiladora mais humanizada, que

embora não negue atitudinalmente a identidade, processualmente tampouco a outorga.

Um claro exemplo disto está refletido em uma das orientações curriculares para contextos Mapuches do MINEDUC do ano 2002. A orientação em ciências propõe em seus OF que o aluno desenvolva a forma de localizar-se temporal e espacialmente, que se materializa através de três CMO, a) Orientação no espaço, b) reconhecimento de unidades de medidas convencionais, e c) sentido do passado. Como OFT que para este fim se utilize o princípio do “Meli Wixan Mapu” (os quatro pontos da terra) através do Kultrung (instrumento ritual e cerimonial parecido a um tambor que em seu coberto tem desenhado os quatro pontos da terra). Propõe-se uma série de exercícios bilíngües procurando a localização dos alunos, da família, pessoas e coisas dentro desta configuração. O complexo desta proposta, sem ser Mapuche, é que através de elementos próprios da cultura Mapuche, se busca fazer uma transposição didática para entender a temporalidade e espacialidade ocidental. Recordemos que o tempo dentro do mundo ocidental é linear, e dentro do mundo indígena é circular ou espiral, a espacialidade dentro do mundo ocidental está ordenada a partir dos quatro pontos cardeais, e não necessariamente assim dentro do mundo indígena, pois não se concebem somente em um plano dimensional, mas dentro da conexão de mundos biofísicos que escapam a esta forma de entender espaço e tempo que possuímos. E o programa não faz nenhum reparo nestes aspectos.

Este exercício revisado dá conta de uma EIB não como proposta política sobre a alteridade, mas como estratégia didática para contextualização de conteúdos não-Mapuches, para que sejam mais próximos a sua realidade e assim atender o problema de qualidade da educação desta população. Fernández (2004) também repara nesta dimensão da proposta do PEIB, realizando uma reflexão bastante assertiva desde meu ponto de vista, ao estabelecer que a EIB desde sua justificativa, instala uma suposta problemática para entender o processo educativo, pois continua vendo aos estudantes indígenas como “minoría”, carentes e desprovidos de capacidades cognitivas para a aprendizagem, ponderando que necessitam um programa especial para ter a igualdade de oportunidades que as crianças chilenas não-indígenas têm. Sem dúvida isto não dita muita diferença do que propunha Guevara (1904, 1908) como vimos no capítulo anterior, que devido à incapacidade cognitiva das “Crianças Araucanas” se precisava estabelecer um programa de educação diferenciado. Isto é problemático desde meu ponto de vista, porque embora discursivamente se proponha toda uma abertura ao reconhecimento dos indígenas como sujeitos de

direito com respeito à sua identidade, por exemplo, ainda persiste uma lógica de assimilação forte no discurso estatal. Esta lógica através dos elementos próprios de cada cultura, busca incorporá-los à sociedade nacional, ao invés da sociedade nacional se incorporar a uma prática social, política e cultural que reconheça de forma efetiva essas diferenças.

Por outro lado, como forma de dar um maior sustento ao desenvolvimento do Bilingüismo dentro do contexto da EIB, em 22 de setembro de 2009 se emite o decreto supremo de educação nº 280, o qual dispõe a criação do setor de aprendizagem de Língua Indígena, incluindo-o assim ao Marco Curricular de educação e estabelecendo CMO e OF para seu desenvolvimento durante toda a educação básica.

Este setor está recém em fase de aplicação, começando desde o ano de 2010 como obrigatório para o primeiro ano básico, em 2011 para o segundo básico, em 2012 para terceiro básico e assim sucessivamente. O artigo 4º do decreto 280 estabelece que este setor de aprendizagem está à disposição de todos os centros educativos que queiram contribuir à interculturalidade, mas que será opcional cursá-lo para os alunos. Não obstante, em seu artigo 5º determina que para todas as escolas que tenham uma matrícula de 50% de estudantes de ascendência indígena será obrigação oferecê-lo a partir de 2010, e os que apresentam entre 20 e 49% a partir de 2013.

O marco curricular de educação dispõe que este setor de aprendizagem responde aos artigos 28 e 32 da lei indígena, como formas de conservação das línguas e culturas indígenas em áreas de alta densidade.

O setor de língua indígena deve possuir um total de 4 horas pedagógicas por semana, para sua implementação o MINEDUC dispõe que para os alunos que optem por cursá-lo se lhes restem 2 horas de educação artística e 2 horas de educação física.

O setor de línguas indígenas se articula a partir de dois eixos, oralidade e comunicação escrita. A oralidade se subdivide em duas áreas, a primeira em tradição oral, onde se busca que os estudantes compreendam as práticas lingüísticas que são parte do patrimônio do povo, através da escuta e compreensão de relatos fundacionais de sua memória local e territorial, bem como canções tradicionais. A segunda, comunicação oral, aponta ao desenvolvimento de uma prática discursiva, conhecimento e manejo da língua que dêem conta das formas de relação e de como se estabelecem estas práticas discursivas dentro das próprias sociedades indígenas. O propósito é que o estudante desenvolva habilidades fonológicas como de expressão oral e manejo de

sua língua. O outro eixo de comunicação escrita trata do desenvolvimento de habilidades leitor-escritoras em sua língua escrita, através da compreensão e produção de textos.

Os CMO e os OF dispostos neste setor estão estruturados de forma geral para o desenvolvimento das habilidades propostas e não de forma particular para cada língua, o ministério de educação já está disponibilizando em seu sítio web alguns programas de estudos para o primeiro e segundo básico com a especificidade de cada língua. Porém olhando o currículo já podemos dizer que este propõe o desenvolvimento das habilidades antes citadas de forma progressiva em cada ano de estudos, tomando elementos próprios das tradições orais dos povos (histórias, mitos e lendas) bem como códigos próprios de suas formas de sociabilidade como saudações segundo os contextos, ou elementos próprios de suas práticas rituais e elementos de sua própria cosmovisão. Isto demandará ademais que o docente comparta deste setor de aprendizagem, pois deve possuir um manejo importante da cultura. O currículo não diz nada sobre quem se fará cargo deste setor, considerando-se que não existem professores de língua indígena. Uma orientação do MINEDUC (2011) propõe que para este setor a escola pode contratar Educadores Tradicionais, os quais devem estar acompanhados de um professor mentor, definindo que é o que está sensibilizado com a EIB ou em seu defeito através do professor a cargo do curso.

Segundo o que projeta o currículo nesta área, os estudantes ao egressar do oitavo básico deverão sair com um manejo avançado de sua língua e cultura, estabelecendo que durante este ano devem ler e compreender criticamente textos em sua língua, produzir textos e ser capaz de desenvolver-se oralmente.

Além disso, o último ano de estudo realiza importantes ponderações de como a língua indígena se insere “interculturalmente” dentro do contexto nacional, onde os alunos possam buscar valorizar a diversidade lingüística.

Não me sinto capacitado em realizar uma análise sobre a pertinência e os formas metodológicas de como se desenvolverá este setor. Sinto que isso é mais atributo dos lingüistas, antropólogos e dos próprios indígenas que possuem conhecimento de suas línguas e culturas. Além disso, sem dúvida será um programa que terá seus ajustes, ainda está em forma experimental, sem ser obrigatório oferecê-lo para todas as escolas focalizadas do país, e sem nenhuma geração que tenha cursado os 8 anos deste setor.

Só me cabe ponderar que é uma iniciativa que se valora dentro do que estabelecem os marcos jurídicos sobre a língua e cultura indígena. Vejo como assertivo que se busque a incorporação de educadores tradicionais para o desenvolvimento deste setor, pois penso que só ele ou ela pode dar a contextualização e pertinência, e me parece coerente dentro de uma política entorno a EIB.

Preocupa-me sim o pouco valor que ostenta este setor de aprendizagem frente aos outros dispostos no currículo, sinto que o caráter de opcional é um fator que pode mermar bastante seu êxito e sua situação de gueto frente ao contexto nacional, apenas como setor para grupos ainda mais focalizados.

Uma das coisas que me atrevo a dizer é que produto do status jurídico das línguas no Chile, o maior impacto que pode ter esta política é gerar estudantes bilíngües passivos. Isto pela incapacidade da cultura nacional de entender minimamente estas línguas, a pouca planificação de continuidade na educação média e superior, a existência de avaliações na maioria dos setores de aprendizagem em castelhano, bem como as avaliações padronizadas como a SIMCE, e ainda o próprio funcionamento jurídico e administrativo da sociedade. Finalmente cabe ponderar que a maioria da população indígena se encontra em diáspora nos núcleos urbanos, representando mais de 70% do total dos indígenas, o que representa um cenário complexo para poder desenvolver social e cotidianamente o uso da língua de forma ativa.

Por fim, será interessante ver a futuro como se assumirá este setor de aprendizagem naquelas áreas de concentração indígenas onde há línguas que já foram extintas, como é o caso da cultura Kolla, Licanantay ou Diaguita.

4.5 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL OU EDUCAÇÃO INDÍGENA?

A EIB no Chile, igualmente ao contexto latino-americano em geral, é uma prática política que a cada dia se faz mais presente para abordar a questão indígena. Seu desenvolvimento dentro do contexto chileno responde à normatividade tanto local como internacional que se desenvolveu para atender principalmente a este setor da sociedade. Porém a leitura que o Estado nacional realizou se apresenta como uma forma relativizadora de entender a interculturalidade, fazendo vários deslocamentos discursivos e paradigmáticos.

O complexo de assumir a interculturalidade desde uma ambigüidade epistemológica tem como resultado uma práxis de caráter paliativa, ou seja, de trabalhar com os que ficaram à margem do

processo civilizatório e de colonialidade, com os efeitos. As causas não apresentam relevância, de fato, como pudemos apreciar, o resto da trama social, política e jurídica fica quase intacta, o que pode levar posteriormente a três pontos:

- Que a interculturalidade é uma política focalizada para indígenas, pois eles não foram capazes de adaptar-se à modernidade, onde a marginalização e a precariedade são os eixos que a EIB busca trabalhar, pois toma a identidade própria como código didático para que eles possam alcançar um grau de apropriação maior da cultura nacional e possam desenvolver-se nela, para superar os estados periféricos nos que se constituíram por não desprender-se totalmente de sua identidade e cultura.
- Que criar relações de interculturalidade é responsabilidade do mundo indígena somente, onde a construção da diversidade cultural de um país está dada na medida em que eles possam reafirmar-se como cultura e desde aí integrar-se a uma trama social, dentro de uma sociedade que não está preparada para acolhê-los, porque esta relação de interculturalidade e de alteridade é para reivindicar vítimas e não estruturas vitimárias.
- Estabelecer que a educação, e portanto a escola, é a responsável de criar e potenciar a interculturalidade, sendo que esta não tem a jurisprudência nas áreas da política e economia que deve dar o sustento na busca desta construção. Assim sendo, a escola só pode ter uma abrangência dentro do plano mais atitudinal e valorativo, mas que merma à sua vez por seu reduzido impacto com o perfil de população à qual vai dirigida a política intercultural.

Significa que a EIB é um erro? Erro não é, sem dúvida, é um imperativo que os povos indígenas possam ter uma educação mais contextualizada e pertinente, é quase um dever ético de qualquer prática pedagógica, como todos os professores sabemos. Mas ao estabelecer este processo educativo como “Educação Intercultural” estamos mexendo com expectativas das quais o programa não pode fazer-se

cargo, pelo pouco impacto que abarca e pela incompetência que tem a educação, como tal, em modificar as estruturas próprias que causaram esta assimetria. Na matriz da colonialidade, a educação foi só um dos tantos meios de subalternização, mas não o motor desta, mais bem uma estratégia. Antileo durante a entrevista realiza uma colocação bastante iluminadora neste aspecto enfatizando que:

A interculturalidade no Chile se dá hoje em dia em uma situação colonial, onde uma cultura tem todas as ferramentas, como é a chilena, para poder perpetuar-se; e as outras como a nossa encontram-se só sobrevivendo.

Neste sentido devemos fazer a diferença entre “Educação Intercultural” que supõe um tipo de educação com supostos já consumados, com outra que seja “Educação para a Interculturalidade”, onde esses supostos se instalam como desafios a conquistar, e possamos gerar, assim, mecanismos de reprodução e criação das culturas de todos os povos que conformam o Chile.

É por isso que é imprescindível assumir as limitações estruturais que a EIB ostenta, e não pretender mais do que realmente se pode fazer, assumindo-a pelo que realmente é, Educação Indígena. Uma educação indígena se estrutura mais coerentemente com o que propõe a lei indígena e a realidade excludente que projeta o PEIB. Sustentar, pois, no tempo uma noção de interculturalidade frente a um cenário de intervenção focalizado onde o resto da população não indígena não é integrado é institucionalizar uma demagogia que posteriormente pode seguir aprofundando assimetrias com o resto da sociedade nacional, ao constituir-se como uma interculturalidade gueto, sem tocar o fundo político do assunto colonial. Carmen Montecino realiza uma colocação interessante neste sentido dizendo que:

Ao propor a Educação Intercultural Bilíngüe como um programa especial destinado a satisfazer as necessidades de aprendizagem do setor indígena de nossa sociedade, a política se faz responsável aos indígenas por conseguir uma sociedade pluralista. Conseguir uma sociedade pluralista, sem embargo, é um projeto político (é dizer, de redistribuição do poder). Curiosamente a política EIB permanece em silêncio frente aos processos sociais de exclusão e discriminação que

articulam a construção social do indígena e do ser indígena no nosso país (Montecinos 2004, p 34)

Neste sentido assumir que no Chile quando falamos de EIB, falamos na verdade de Educação Indígena é um poderoso exercício de sincerar vontades.

Falar de educação indígena à sua vez supõe outra discussão importante, pois se faz imprescindível perspectivar se é educação para indígenas (Estado-indígenas) ou educação por indígenas. Apesar dos graus de participação que supõe a EIB dentro do mundo indígena, o estado continua ostentando um poder tutelar e centralizador sobre como projetar este sistema. O apropriado para perspectivar uma educação é materializar o que dispõe o convênio 169 em seu artigo 27, de maneira que o estado possa criar as condições necessárias (investimento, formação de professores, habilitação de espaços físicos, sociais e políticos etc.) para gestar uma educação indígena e progressivamente dar o controle de sua educação de modo a constituir-se um grande e verdadeiro exercício de alteridade para com eles.

Estabelecer uma educação indígena é gerar um novo gueto? Se pensamos dentro de uma estrutura isolada dentro do sistema educativo e dentro das margens políticas e jurídicas de negação em que se encontram imersos os povos indígenas no Chile, certamente pode gerar-se um gueto, que pode materializar-se em perigosos ressentimentos etnofóbicos e neo mecanismos de exclusão cultural, social e política. Uma educação indígena neste sentido tem que ir acompanhada com uma política intercultural abrangente que mexa tanto no jurídico, como no educacional, conjugando de forma dialógica identidades, culturas, diferenças e diversidades. Loncon nos entrega uma mirada ao respeito, também em sua entrevista, enfatizando que:

A educação tem que ser intracultural, tem que ser intercultural e pluricultural, pois o intra aponta à valoração da identidade da cultura dos estudantes dos povos, identidade e cultura própria, inter porque tem que ser dialógica com os outros povos e nações, como em uma nação plurinacional, pluricultural no sentido de pluralista, de aberta ao mundo, aberta a outras realidades e propostas educativas, nesse sentido avançando em entender o marco político no qual se tem que levar a cabo a interculturalidade.

No fundo o que está em jogo em uma educação de ou para povos indígenas ou EIB como propõe o estado é a pertinência para com seus educandos. Essa pertinência desde o indígena deve estar principalmente guiada pelos aspectos culturais (conhecimentos e saberes ancestrais) e lingüísticos que eles mesmos consideram como elementais para a vivência e reprodução de suas culturas e povos. Estes devem ser integrados dentro de uma política de estado nacional convergente e dialogante com os diferentes contextos e realidades culturais coexistentes, onde efetivamente se faça presente o “inter”. Pois hoje, oferecer uma educação intercultural para crianças indígenas, trabalhando a reafirmação de sua identidade, sem que a sociedade chilena seja à sua vez educada em auto-reconhecer sua qualidade mestiça e a subvalorização imperante das outredades étnicas, propicia continuar reproduzindo a exclusão que por anos marginalizou as sociedades indígenas no país.

Antileo durante a entrevista nos apresenta outra visão para justificar esta pertinência que devemos buscar dizendo que:

Deveria haver uma educação própria, como para tirar isso de etno-educação. É importante, como a educação intercultural, e deveriam coexistir, mas nós temos que poder decidir como plantear a educação nos diferentes setores onde há população Mapuche, considerando a densidade populacional, considerando os contextos onde é pertinente uma educação própria, e assim evitar erros de traduzir hinos, cantos militares ou rezas transladados a nosso idioma, o que é muito violento em termos simbólicos.

É por isso que hoje em dia sustentar uma educação intercultural e ademais bilíngüe perspectivando só a população indígena e em contexto rural é não perceber que o mundo indígena também apresentou mudanças, que não são os mesmos que há mais de 120 anos o estado deixou relegados em reduções. Recordemos que mais de 70% hoje vive na cidade, portanto uma demanda educativa e uma pertinência ao respeito se constitui de modo diferente, e por isso também merece uma atenção diferente da que se está dando hoje em dia.

Este processo deve começar por reperguntar-se que se entende por interculturalidade, separado do que é educação tanto a nível estatal como a perspectiva que demandam os próprios povos indígenas, de modo a desenhar uma política intercultural e não esgotar o termo, Loncon diz ao respeito que:

O que passa é que a educação intercultural no Chile tem o nome de intercultural, mas não é intercultural, isso não significa que a interculturalidade esteja perdida. Eu creio que a interculturalidade como reivindicação para a valoração, o respeito, o reconhecimento dos direitos políticos dos povos indígenas é válida, e também para lutar contra o tema do racismo. O problema é que na estrutura colonial em que o Estado hoje está estabelecido, não há um reconhecimento do direito político dos indígenas, nós não estamos formando parte das decisões (...) o tema intercultural não é simplesmente uma demanda pedagógica, nem tampouco uma demanda de valor, é uma demanda de tipo político e ética, onde os povos que são indígenas têm os direitos para decidir, em que suas culturas são válidas, e que possam projetar-se em um sistema educativo como eles quiserem.

Neste sentido, uma concepção intercultural saudável necessariamente tem que se fundar, como propõe o estado em EIB, em uma relação de cooperação, e para que essa relação de cooperação não vire em caridade, precisa estabelecer-se em relações de participação política efetiva, onde os povos indígenas não estejam apenas convocados à participação na implementação, como é o caso do PEIB, mas tanto no projeto de uma educação indígena, quanto no de uma educação intercultural. Isso pode assentar as bases políticas e ontológicas para começar a deixar de lado a subalternização de que por anos tem sido vítimas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do cenário latino-americano, a problemática de exclusão e inclusão das sociedades indígenas está presente em todos os Estados Nacionais da região. A rearticulação do mundo indígena após anos de assimilação e negação, constituindo-se na marginalidade das sociedades crioulas desde a segunda metade do século passado, toma uma conotação diferente pela re-significação de uma identidade política indígena que começou a reivindicar um gozo de direitos mais amplo e pertinente com seus modos de vida. Assim, hoje em dia no Chile, vemos que durante os últimos anos, após o regresso à democracia, a questão indígena também seria um ponto de inflexão significativo a trabalhar dentro do contexto dos direitos humanos, individuais e coletivos, que se arrasta como dívida por mais de um século.

A abordagem decolonial, neste sentido, apresenta-se como uma ferramenta de análise significativa para olhar os desdobramentos nas relações de interculturalidade entre o povo Mapuche e o Estado do Chile. Perfila-se como uma proposta para examinar a situação de uma ótica mais estrutural, ponderando os elementos de continuidade que permanecem nesta relação e os elementos de mudança que se vão construindo. Desta forma podemos superar uma visão somente colonial (possessão e administração) e ver a complexidade de como se instauram estas relações e sua reprodução no tempo. Isto a partir de uma trama muito mais elaborada, que se articula dentro de uma matriz de dominação que se constitui a partir de imbricações raciais, políticas, econômicas, ontológicas, epistêmicas e cosmogônicas.

Neste sentido, ao olhar as relações Mapuches e Estado chileno, podemos ver que esta relação não se dá simplesmente como uma exclusão social e, portanto, a solução não passa por um reconhecimento básico, e sim por desconstruir uma estrutura maior, que estabelece os mecanismos de subalternização.

Podemos visualizar a partir do trabalho que as relações de colonialidade no contexto do Chile se institucionalizam a partir da conformação do Estado. Este assume, então, um papel muito mais opressor com o povo Mapuche do que foi a relação instaurada com a coroa espanhola. Existe uma guinada significativa em reconhecimento, como outredade, negando não só status como povo, como também seus direitos políticos através de um processo colonial complexo. Isto significou não apenas a anexação de um território, mas a chilenização deste e de todos os grupos humanos presentes nele, dando início assim a um projeto civilizatório.

A colonialidade do poder nos permite tensionar a estrutura política do estado e como opera esta negação do Mapuche, pois os direitos políticos se estabelecem como uma qualidade própria de chilenos civilizados, marginalizando os povos indígenas. Além disso, esta política de racialização se evidencia profundamente nos usos de solos. Enquanto a gente da terra ou Mapuches são confinados a reduções, limitando assim o desenvolvimento produtivo e econômico de seu povo e condenando-os a estados de precariedade, o Estado realiza uma recolonização das terras a partir de imigração estrangeira e da própria elite chilena, potenciando um importante processo de latifundização dos campos, onde a terra e sua posse se transforma em um importante dispositivo de negação.

Além desta negação, o povo Mapuche sofre uma importante determinação ontológica, que é atravessada pela estereotipia (guerreiro, bárbaro e terrorista) que se instala como um poderoso discurso político através do tempo. Trata-se de uma estratégia de inferiorização, a colonialidade do ser passa a ter o aval como discurso tanto da historiografia Chilena como das políticas de intervenção que o estado dispõe nos processos de chilenização ou assimilação para com eles. Assim Guevara (1904) através de seu importante estudo etnográfico nos deu pistas significativas para entender como se construía a imagem do índio bárbaro araucano a princípios do século XX, evidenciando a inferioridade tanto em termos cognitivos como evolutivos que caracterizou o ser Mapuche.

O processo de chilenização precisou imperativamente estabelecer uma colonialidade do saber para construir um nacionalismo, é assim que o estado se constrói sobre uma base de monoculturalidade e monolingüismo, como estratégia homogeneizadora para construir os processos de pertença da nação e Estado. A ferramenta mais significativa neste processo esteve (e está) marcada pela escola, que leva a cabo a tarefa civilizatória, sustentando um conhecimento ocidental e a castelhanização do território.

O atual modelo econômico depredatório com os recursos da natureza e a folclorização da cultura Mapuche instalam uma importante inferiorização cosmogônica, de como este povo se visualiza no mundo.

O cenário para poder perspectivar relações de interculturalidade no Chile é complexo, pois se desdobra em muitas arestas. Como vimos, é importante poder fazer a separação entre Interculturalidade e Educação Intercultural, e não os homologar como uma coisa só, que busca realizar transformações nos modos de sociabilidade que se estabelecem no Chile. E isto principalmente porque a educação intercultural é um

reflexo de como concebemos a interculturalidade no Chile, e não é a educação a que busca estabelecer como se construirão estas relações.

Interculturalidade por si só é um conceito mais fácil de definir do que implementar, segundo o que demonstra o contexto latino-americano. Mas entender em que se baseia sua conceitualização nos ajuda a entender como se materializa sua prática. A partir do que dispõe a lei 19.253, mais conhecida como lei indígena, e seu desdobramento no programa PEIB, podemos ver que o estado vê a relação de interculturalidade como o povo Mapuche e o conjunto de povos que habita o Chile dentro de duas categorias importantes, que Walsh (2005, 2009) define como Interculturalidade referencial e funcional.

A interculturalidade referencial se materializa quando vemos que o estado não se pergunta como estabelecer uma relação intercultural, e, pelo contrário, assume que esta se dá pela simples existência de outras culturas ou alteridades, sem questionar as relações de dominação nas quais elas se vêem envoltas. Olha, porém, predominantemente, a interculturalidade desde sua dimensão funcional, pois busca a integração das “minorias”, neste caso o Mapuche, dentro da estrutura estatal, estabelecendo nominalmente sua existência, mas não constitutivo de direito como povo ou como nação.

Apesar de que o povo Mapuche possua traços próprios que os constituem como povo nação (língua, cultura, território, etc.) e a declaração dos direitos humanos da ONU consagrar a autodeterminação destes povos, o Estado do Chile nega constitucionalmente sua existência, e, por conseguinte, seus direitos como povo.

O modelo intercultural funcional que o Chile estabeleceu se evidencia pela leitura multicultural que definiu para entender os direitos do povo Mapuche. Perspectiva a inclusão destes sob o mesmo modelo de incorporação que se levou a cabo na Europa pós segunda guerra mundial com a população emigrante (Fleury, 2003). Isto, pois que a estrutura política e administrativa do Chile permanece intacta. Não se consagra a diferença juridicamente, porém se busca assumir uma diversidade que se instala apenas em uma valoração cultural e descritiva, não, contudo, como consuetudinária de direitos, pelo que esta diferença está condenada a homogeneizar-se na diversidade.

Como dissemos anteriormente, para entender uma Educação que seja intercultural e bilíngüe não se pode deixar de olhar primeiro as condições jurídicas dentro de um nível global para poder projetar o impacto de uma aposta pedagógica. Assim, a primeira limitante que vemos em construir uma educação intercultural está na forma rígida e

unitária na qual permanece o Estado, sem dar cabida e participação política efetiva aos outros povos não oficiais que o compõem.

Os instrumentos internacionais emanados principalmente pela OIT e ONU dispõem de certos mecanismos de reconhecimento que o Chile não assumiu, mas também buscam interpelar a sociedade em geral para construir uma educação que abarque as diferenças culturais existentes, a qual deve ser planejada desde o estado.

A educação pública no Chile, através do currículo, incorpora vários elementos que nos ajudam a perspectivar a existência dos povos indígenas do Chile, mas essa função recai principalmente no ensino da História, onde mais se lhes brinda presença. Essa presença fica na ambigüidade, produto da pouca historicidade dos povos indígenas como sujeitos históricos no processo contínuo da história. Os Mapuches são o povo mais trabalhado dentro do currículo, mas a visão historiográfica da qual são objeto, está ainda marcada por sua carência ao apresentar pontos de vista tendenciosos para entender a historicidade Mapuche, o que fica em evidência na forma em que se apresenta a “Ocupação da Araucania”.

O que é mais presente no currículo nacional não está dado a construir relações de interculturalidade, e sim, a trabalhar a alteridade dentro dos marcos da democracia e direitos humanos. Assim se evidencia em história, filosofia e psicologia, onde os CMO, OF e OFT se perfilam a construir uma educação para a cidadania, com base em relações de respeito ao modo de entender-se dentro de uma dimensão apoiada na diversidade, mas sem considerar as diferenças existentes. Isso nos leva a pensar que o discurso de assimilação próprio do processo educativo chileno é uma constante ainda vigente, que foi se matizando e dando aberturas, mas que estruturalmente segue socializando uma monocultura e monolingüismo nacional. Um claro exemplo disso é o status que gozam as línguas no Chile, o que pode ser um reflexo dessa diversidade que se propõe, é só a garantia e obrigação para o castelhano. O setor de linguagem e comunicação, apesar de deixar de ser nominalmente um setor de aprendizagem da língua castelhana, é obrigatório para todos os chilenos e desenvolve habilidades e destrezas apenas do espanhol. Enquanto que o setor de língua indígena irrompe dentro do currículo não possuindo um grande impacto, por suas características de opcional e de focalização de seu ensino, gozando um status ainda menor do que o do ensino de inglês, que sim, é obrigatório para todos os chilenos dentro do currículo nacional a partir do quinto ano básico.

A interculturalidade neste sentido se perfila apenas como uma relação valorativa do outro, e não como uma relação de reconhecimento político. A interculturalidade ironicamente se sustenta na assimetria, onde o prefixo “inter” (encontro, convergência) é deslocado e intencionado a uma osmose cultural pela cultura nacional e oficial.

Isto tem repercussões diretas em como se implementa o PEIB, o qual conceitual e politicamente fica em tela de juízo quando vemos que é uma política focalizada para indígenas. Possui uma intenção pedagógica marcada pela ausência do resto da sociedade, onde estão os dominadores e subalternizadores, que não são considerados dentro do modelo intercultural que se apresenta. Concebe-se assim como uma forma de integrar Mapuches e povos indígenas em geral à sociedade, mas sem que esta trabalhe nem o reconhecimento nem a sua valorização. Isto deixa em evidência que essa integração está dada na medida em que os Mapuches aprendam a ser mais chilenos.

Neste sentido, toma bastante relevância a pertinência deste âmbito, pois se torna um perigo o labor educativo quando a identidade e a cultura Mapuche só são vistas como um mecanismo de transposição didática para poder aprender e apropriar-se da língua nacional. Quando se busca gerar estudantes bilíngües, o estado assegura apenas um bilingüismo em termos de passividade, pois não integra a oficialidade ou outro status ou marco jurídico às línguas, onde além de serem ensinadas se assegure o seu desenvolvimento.

Que é a pertinência? A pertinência neste sentido tem que estar dada por reelaborar o entendimento e a práxis educativa sobre isto, realizando três considerações fundamentais. A primeira, desmitificar a responsabilidade da Escola e dos indígenas em construir uma relação intercultural, entendendo que ela só se dá dentro de um processo político, econômico, social e cultural muito mais amplo. A escola pode ser um importante veículo para potenciar isto, mas apenas na medida em que seja acompanhada por processos estruturais do estado. A segunda é sincerar a política do PEIB em sua qualidade de política focalizada e assumi-la como educação indígena, e em função ao que dispõe o convênio 169 e a declaração dos direitos indígenas, dar um maior protagonismo e manejo aos próprios Mapuches e povos indígenas em geral. Assim poderão autodeterminar o como conceber e implementar uma educação própria, onde o estado e a sociedade entram com o apoio deste processo, convertendo-se assim em um grande exercício de alteridade que ajudaria muito mais a perspectivar uma interculturalidade no Chile. E terceiro, reelaborar o conceito de educação intercultural, perspectivando uma educação para a interculturalidade, entendendo-a

como um processo constante, pois como afirma Santos (2010) a interculturalidade é um caminho que se faz caminhando, e como entende Walsh (2009) a interculturalidade não é algo dado, mas uma construção que é constante e inacabada sempre.

Como professor e educador popular comunitário entendo que isto é um processo de longo alento, pois além desta colonialidade ser uma figura consagrada política e juridicamente no Estado, existe outra limitante que se instala como desafio constante, que é lutar com o próprio “colonialismo interno” como diz Santos (2010). Reconhecer-se como corpos e corporeidades colonizadas e colonizadoras é um importante exercício de auto-reconhecimento para poder perspectivar uma prática pedagógica que busque re-humanizar as relações de alteridade. Pois a complexidade da colonialidade não se faz presente apenas nas estruturas e institucionalidades políticas, mas também em nossas cabeças e corações, materializando-se em nossas formas de sentir que negam as do sentir do outro, em nossas formas de pensar que buscam absorver a forma de pensar do outro, nossa forma de agir que busca normalizar e delimitar a forma de agir do outro. Pensar em superar uma pedagogia e uma práxis do bonsai é também assumir os graus de mutilação próprios, é dar conta de nossa própria realidade parametral, que não nos deixa reconhecer-nos desde nossa própria historicidade e muito menos ver a historicidade do outro como constitutiva da nossa.

Para terminar, quero retomar um dos testemunhos que mais eco causou em mim, que sinto que me encoraja a buscar a pertinência dentro de meu quefazer pedagógico, de como perspectivar minhas relações sociais em geral e outorgar à interculturalidade o papel que corresponde:

“A interculturalidade se dá hoje em dia em uma situação colonial, onde uma cultura tem todas as ferramentas, como é a chilena, para poder perpetuar-se; e a outra nos encontramos apenas sobrevivendo” (Antileo, 2010)

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ACTA DE NUEVA IMPERIAL, 1989. Disponível em:
<http://www.mideplan.cl/cgi-bin/btca/WXIS?IsisScript=../xis/plus.xis&mf=003837&base=Biblio>
 consultado em 20 de julho de 2011.

ANDERSON, Benedict.. **COMUNIDADES IMAGINARIAS:**
 Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México:
 Fondo de cultura econômica, 1993.

M.E.D.A. André. **ETNOGRAFIA DA PRÁTICA ESCOLAR.**
 Campinas SP: Papirus Editora, 1995.

ANTILEO, Enrique. Colonialismo, migración, diáspora en el
 bicentenario chileno-argentino. In: **Bicentenario del Estado chileno.**
 Balances del colonialismo en el pueblo mapuche. Actas del I coloquio
 mapuche. Santiago: Ediciones Ñuke Mapuförlaget, 2010.

ARISTOTELES. **METAFÍSICA.** traducción Valentin Garcia Yebra,
 Santiago. Universidad ARCIS.

AYLWIN, José. El derecho internacional de los derechos humanos y
 los pueblos indígenas. In: **Las implicancias de la ratificación del
 Convenio N° 169 de la OIT en Chile.** Santiago de Chile: Observatorio
 Ciudadano, 2010.

BARBOSA. **Autodeterminação: direito à diferença.** São Paulo:
 Fapesp, 2001.

BENGOA, José. **Historia del pueblo Mapuche.** Santiago de Chile:
 Ediciones Sur, 1996.

BELLO, Álvaro. **Étnicidad y ciudadanía en América Latina.** La
 acción de los Pueblos indígenas. Santiago de Chile: serie CEPAL, 2004.

BERENBLUM, Andrea. **A invenção da palavra oficial.** Identidade,
 língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte:
 Autêntica editora, 2003.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CALBUCURA, Jorge; MARIQUEO, Reynaldo. **La Nación Mapuche**, 2002. Disponível em: <http://www.mapuche-nation.org/espanol/html/nacion_m/historia/introduccion.html> Acesso em: 05 de junho de 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CAÑULEF, Eliseo. **Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile.** Temuco: Instituto de estudios indígenas, Universidad de la Frontera, 1998.

CAÑULEF, Eliseo; GALDAMES, V; MINEDUC. **Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe (EIB) y sus fundamentos.** Santiago: Gobierno de Chile, Ministerio de educación, PEIB, 2002.

_____. **Algunas orientaciones curriculares para la educación intercultural bilingüe (EIB) en contextos Mapuches.** Santiago: Gobierno de Chile, Ministerio de educación, PEIB, 2002.

CONTRERAS, Painemal Carlos. **Koyang. Parlamentos y protocolos en la diplomacia Mapuche-Castellana.** Siglo XVI-XIX. Chile: Ediciones Ñuke Mapuförlaget, 2009.

DÍAZ, Jorge. Pedagogía de La dignidad del estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar, **Revista interamericana de educación de adultos**. Michoacán: Año 27, n1, 2005.

DONOSO, Andrés. **Educación y Nación al Sur de la Frontera:** Organizaciones Mapuche en el Umbral de Nuestra Contemporaneidad, 1880 - 1930. Santiago de Chile: Pehuén Editores, 2008.

DUSSEL, Enrique. **1492 El encubrimiento del otro**. Hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: Plural editores, Centro de Información para el Desarrollo, CID, 1994.

ERCILLA, Alonso de. **La Araucana** (1533-1594) . Documento digitalizado, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos de Chile, DIBAM disponible em:
<http://www.memoriachilena.cl/temas/documento_detalle.asp?id=MC0005035> Acesso em: 20 de julho de 2011.

EZLN (Ejército Zapatista de liberación nacional). Palabras del EZLN en Milpa Alta, Distrito Federal. 9 de marzo de 2001. In: **Discursos. Marcha por la Dignidad Indígena**, Chiapas, no. 11. IIEC, DF, México, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México. 2001

FERNÁNDEZ, Francisco. La controversia entre Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas. Una Revisión. **Boletín Americanista**. Barcelona, n.42-43, p. 301-347. 1992.

FOERSTER, Rolf **Introducción a la religiosidad Mapuche**. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1995.

FOUCAULT, Michel Diálogo sobre o poder In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Michel Foucault: Estratégia poder-saber**. São Paulo: Coleção Ditos & Escritos IV.,Forense Universitária, 2006.

FLICK, Uwe **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artemed Editora S.A. 2009.

FLEURI, Reinaldo Intercultura e educação. **Revista Brasileira de educação**. São Paulo, Numero 023, p. 16-35, maio/ago. 2003

GALEANO, Eduardo. **Las venas abiertas de América Latina**. Uruguay: Catálogos, 1971.

GUEVARA, Tomás. **Costumbres judiciales**. La enseñanza de los araucanos. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes, 1904.

_____. **Psicología del pueblo araucano**. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes, 1908.

GROSGUÉL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. **Tabula Rasa**. Bogotá, N.4: p17-48. 2006

HEVIA, Ricardo; HIRMAS, Carolina. La política de la educación intercultural y bilingüe en Chile en el marco de las políticas de atención a la diversidad cultural. **Seminario internacional Pueblos indígenas afrodescendientes de América latina y el Caribe: Relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas**. Cepal, Abril 2005, Santiago de Chile.

HUANACUNI, Mamani Fernando. **Buen Vivir / Vivir Bien**. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. La Paz: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOÍ, 2010.

KUSCH, Rodolfo. **América Profunda**. Buenos Aires: Bonum, 1986.

LARRAÍN, Jorge. **Identidad chilena**. Santiago de Chile: Editoriales LOM, 2001.

LONCON, Elisa. **El mapudungun y derechos lingüísticos del pueblo mapuche**. Santiago de Chile: Ediciones Ñuke Mapuförlaget, 2002.

LÓPEZ, Luis Enrique. **La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana**. Análisis de perspectivas de la Educación en América Latina. Santiago de Chile: Unesco, 2000.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

_____. Del mito de la democracia Racial y el mestizaje a la descolonización del poder, del ser y del conocer. **Pretextos Educativos**. Cochabamba. n7, p 67-79. 2007.

MARHIKEWUN, R. **Mapuches acusados de Antipatriotas por Chilenos Nacionalistas Y Racistas**. 1998. Disponible em: <<http://www.mapuche-nation.org/espanol/html/articulos/art-01.htm>> Acceso em: 1 junho de 2011.

MELI WIXAN MAPU. **Diagnostico de nuestra realidad y apuestas para un trabajo político mapuche en Santiago**, 2005. Disponible em: <http://meli.mapuches.org/IMG/pdf/Diagnostico_de_nuestra_realidad.pdf> Acceso em: 3 de abril de 2010.

_____. **Bicentenario: Nada que festejar, 200 años de resistencia al estado genocida**, 2009. Disponible em: <<http://meli.mapuches.org/spip.php?article1625>> Acceso em: 30 de Julho de 2010.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

_____. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**. Bogotá, N.8: p 243-281. 2008

MINEDUC. **Curriculum, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media**, Actualización 2005. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2005.

_____. **Curriculum, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media**, Actualización 2009. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2009.

_____. **Programa de estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales. II año medio**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Curriculum y evaluación, 2011.

_____. **Orientaciones para comprender la implementación del sector de lengua indígena**, 2011. Documento electrónico, Disponible em:
 <<http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201104051251390.ORIENTACIONES%20PARA%20SECTOR%20DE%20LENGUA%20INDIGENA.pdf>> Acceso em: 03 de agosto de 2011.

MINEDUC; SEPÚLVEDA, Gastón; TIRADO, Felipe **Material de Apoyo para la enseñanza del Mapuzungun**. Guías pedagógicas del sector de lengua indígena. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile, 2010.

MINEDUC; GARCÍA, Choque Felino **Manual Instructivo para la implementación del PEI intercultural**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile, 2011.

MONTECINOS, Carmen) Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural. **Cuadernos Interculturales**, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar: Volumen 2, Numero 3, p. 35-44.2004

Naciones Unidas **Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas**, 2007. Disponible em:
 <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf>
 Acceso em: 03 de agosto, 2011.

OIT. **Convenio 169**: sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Santiago de Chile: Oficina Internacional del Trabajo, OITCHILE, 2006.

ORTEGA, Felipe. Prácticas decoloniales en la [la] red como desafío de la idea de América Latina. **El Astrolabio**. Bogotá,v.7,n.2, p.92-103. 2008

PINTO, Jorge. **La formación del Estado y la nación, y el pueblo Mapuche, De la inclusión a la exclusión**. Santiago de Chile: Ediciones DIBAM, 2003.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of world-systems research**, Binghamton, NY. v6.,n2. p. 342-386. 2000

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

Ramírez, Boris La historia de una identidad que no tiene dónde vivir. **Revista Perro Muerto**. Santiago, N° 15, p.41 - 42, 2005.

REPUBLICA DE CHILE. **Informe de la comisión verdad histórica y buen trato**, 2001. Disponible em:
<http://biblioteca.serindigena.org/libros_digitales/cvhynt/index.html#volumenI_introduccion> Acceso em: 3 de setembro de 2010.

_____. (). **Ley 19253**, Establece normas sobre protección como fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena. 1993, Santiago de Chile. Disponible em:
<www.leychile.cl/navegar/?idnorma=30620&idversion=2008-05-09&idparte> Acceso em: 25 de março de 2010.

REVISTA CATOLICA. PERIODICO RELIJIOSO, HISTÓRICO, FILOSÓFICO I LITERÁRIO. Santiago de Chile: Año XVII, n. 588, 4 de junho de 1859.

_____. Santiago de Chile: ano XVII, n. 590, p. 105. 18 de junho de 1859

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: Métodos e técnicas*. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

SAAVEDRA, Alejandro) **Los Mapuches em la sociedade chilena actual.**, Santiago de Chile: Ediciones LOM, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar la teoria critica y reiventar la emancipación social**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO, 2006.

_____. **Para descolonizar Occidente, Más allá del pensamiento abismal**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO, 2010.

_____. **Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del sur.** Lima: Instituto internacional de derecho y sociedad, IIDS, 2010.

SOUZA, José Silva de. **Desobediencia epistémica desde Abya Yala (América Latina)** Tiempos de descolonización y reconstrucción en el pensamiento social latinoamericano, 2008. Disponible em: <<http://www.apse.or.ce/webapse/pedago/enint/souza03.pdf>> Acceso em 30 de março de 2010

TAYLOR, S; BODGAM, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Barcelona. Ediciones Paidós, 1996.

TOLEDO, Llancaqueo Víctor. **Pueblo Mapuche. Derechos colectivos y territorio:** Desafíos para la sustentabilidad democrática. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2006.

TRICOT, Tito. Identidad y política en el nuevo movimiento Mapuche. **HAOL**, Cádiz: ,n.15, Inverno, , 29-50. 2007

TURBINOS, Fidel. La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. **Cuadernos interculturales**, Universidad de Valparaíso. Viña del Mar: n5. Año 3. P 85-96. Jul/Dez, 2005.

WALSH, Catherine. (Re)Pensamiento Crítico y (De)Colonialidad. In: Walsh, Catherine. (Org.) **Pensamiento Crítico y Matriz (De)colonial: Reflexiones Latinoamericanas.** Quito: Abya Yala, 2005.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In:CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial:** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

_____. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y pedagogía.** Medellín: v19,n 48,p 25-35. 2007

_____. Interculturalidad y (De)colonialidad: Diferencia y Nación de otro Modo. **Pretextos Educativos.** Cochabamba. n7, p 81-89. 2007

_____. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, N.9: p 131-152. 2008

_____. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-sugir, re-existir e re-viver. In: CANDAU V.M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. (2009). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. In: **Anais do XII Congresso da ARIC**, Florianópolis, 2009, Disponível em: <<http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/html/anais/anais.html>> Acesso em: 05 de dezembro de 2009.

ZEMELMAN, Hugo **El pensamiento como desafío posible**. Mexico, DF: Instituto y pensamiento y cultura en América Latina, A.C.2006.

Conferência:

Chimamanda Adichie. *El peligro de una sola historia*. In: TEDGlobal, 2009, Edinburgh Disponível em: http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html Consultado 27 de junho 2011.

Site Web Consultados:

www.mineduc.cl Ministerio de Educación de Chile.

www.conadi.cl Corporación Nacional de desarrollo Indígena.

www.peib.cl Ministerio de educación de Chile, Programa de educación intercultural Bilingüe.

<http://meli.mapuches.org> Organización Mapuche Meli Wixan Mapu.

<http://www.mapuche.info/> Centro de documentación Mapuche, Documentation Center.

<http://biblioteca.serindigena.org/> Biblioteca digital Ser indigena, Culturas Originarias de Chile

Material Videográfico:

ÜXÜF XIPAY, El despojo (2004) Documentario, Diretor: Dauno Tótoro, Duração: 73 min. Idioma: Espanhol. Chile.