



Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales
ISSN: 2007-0675
revista.iberoforum@ibero.mx
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

Ramo Affonso, Ana María
Por los caminos del Mbya arandu (memoria viva guaraní). Reflexiones sobre interculturalidades alterantes
Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales, vol. 4, núm. 1, 2024, Enero-Junio, pp. 1-33
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

DOI: <https://doi.org/10.48102/ib.2024.v4.n1.339>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211078977007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Por los caminos del Mbya arandu (memoria viva guaraní). Reflexiones sobre interculturalidades alterantes

Through the Roads of the Mbya Arandu (Guarani's Living Memory). Reflections on Alterative Interculturality

Fecha de recepción: 16/11/2023

Fecha de aceptación: 15/04/2024

Fecha de publicación: 10/06/2024

<https://doi.org/10.48102/if.2024.v4.n1.339>

Ana María Ramo Affonso*

aramo@ucm.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8148-4830>

Doctora en Antropología; doctora en Historia

Universidad Complutense de Madrid

España

Resumen

Este ensayo reflexiona sobre los desafíos de la educación escolar indígena (EEI) en Brasil a partir del caso de las escuelas guaraníes. Para comprender la distancia que existe entre la legislación relativa a la educación escolar indígena específica y diferenciada en Brasil, y su implementación en las comunidades guaraníes, expongo aspectos de las diferencias entre el “sujeto de derechos”, como objeto de políticas públicas, y la “persona guaraní”, como composición de mundos. Para ello, en consonancia con el propósito de las pedagogías decoloniales, entretejo relatos y explicaciones guaraníes

* Doctora en Antropología, doctora en Historia. Investigadora y docente. Trabaja con comunidades guaraníes desde 2010, especialmente en el contexto de la formulación e implementación de políticas públicas en el ámbito de la educación intercultural. Entre sus principales líneas de investigación destacan la etnología amerindia, las cosmologías, los rituales y las epistemologías indígenas, la teoría antropológica contemporánea y la educación escolar intercultural.

que despliegan imágenes de la memoria y la palabra capaces de desbordar nuestros textos, alterando las posibilidades de conocer y, por lo tanto, de sentir y vivir.

Palabras clave

Educación escolar indígena, interculturalidad crítica, alteridades indígenas, guaraní, epistemología, memoria viva

Abstract

This essay reflects on the challenges of Indigenous School Education (ISE) in Brazil, based on the case of the Guarani schools. Assuming the difficulty that public administration faces, due to its lingering colonial mindset, in understanding and respecting diversities and differences, I propose addressing interculturality from the perspective of “indigenous alterities” –the various ways in which indigenous peoples challenge our epistemologies. To gauge the gap between the legislation of specific and differentiated Indigenous School Education in Brazil and its conceptual implementation, I highlight the disparity between the “subject of rights,” as an object of public policies, and the “Guarani person,” as a composite of worlds. In line with the objectives of decolonial pedagogies, I intertwine Guarani stories and explanations that evoke memories and words capable of transcending our texts, altering our understanding and, consequently, our emotions and experiences.

Keywords

Indigenous school education, critical interculturality, indigenous alterities, guarani, epistemology, living memory

Diferencias, diversidades y alteridades: breves apuntes sobre la educación intercultural en Latinoamérica

La historia de la educación escolar indígena (EEI) en Latinoamérica tiene sus raíces en la necesidad de sistematizar las lenguas indígenas con el objetivo de traducir la Biblia para la evangelización. Jesuitas y misioneros fueron, en distintos momentos, protagonistas a la hora de ofrecer formación escolar, con foco en la alfabetización y la enseñanza de lenguas latinas a los pueblos indígenas. Tras largos siglos de innumerables violencias, conflictos, guerras y expropiación de territorios, acompañados de alianzas, negociaciones e intercambios culturales, los pueblos indígenas llegaron

a las últimas décadas del siglo XX fuertemente organizados y decididos a ocupar espacios políticos y a orientar la formulación de legislación específica y diferenciada que satisfaga sus necesidades y respete sus singularidades. El desarrollo paulatino de la escolarización en las comunidades acompañó el proceso de constitución y fortalecimiento del movimiento indígena; así, la escolarización se vislumbró como una de las principales herramientas para establecer un diálogo intercultural de calidad, es decir, encaminado a promover el respeto a la diversidad, el conocimiento de las culturas indígenas y la defensa de sus derechos.

Así mismo, en las últimas décadas, procesos clave en la promulgación de la legislación internacional relativa a los pueblos indígenas —como la libre determinación, la autonomía y el autogobierno— sitúan en la educación escolar sus condiciones de posibilidad. La educación, señalan May y Aikman (2003), “es actualmente vista como una arena clave en la que los pueblos indígenas pueden recuperar y revalorizar sus lenguas y culturas” (p. 141; traducción propia), siendo necesarios “diferentes enfoques pedagógicos para reconocer, valorar e incorporar los conocimientos culturales y lingüísticos muy diferentes de los estudiantes, en particular (pero no exclusivamente) los indígenas” (p. 144; traducción propia).

En Latinoamérica, el término “interculturalidad” surge vinculado a la educación escolar indígena (EEI) (Ferrão Candau, 2010, p. 335), la cual se generaliza como “‘derecho étnico y colectivo’ y como programa educativo para indígenas” en las décadas de los ochenta y noventa (Walsh, 2010, p. 7). Existen tres abordajes diferentes de la interculturalidad, entendida como dimensión relacional, como práctica funcional o como movimiento crítico y transformador. Walsh (2010) alega que la interculturalidad entendida como dimensión relacional general o como práctica funcional responde a una onda multiculturalista neoliberal de los años noventa que, en la políticas educativas del siglo XXI, se traduce en un esfuerzo por “afianzar una educación universal, única y diversa para alcanzar la igualdad e incorporar plenamente la diversidad” (p. 84). Así, a pesar de aparecer en las décadas de los ochenta y noventa como campo de reflexión ante las denuncias de violaciones a los derechos indígenas, la educación intercultural bilingüe supuso “un cuchillo de doble filo: por un lado, el reconocimiento merecido y, por otro, el debilitamiento de lo propio —con su sentido comunitario, sociopolítico y ancestral— y la instalación de mecanismos de regulación” (Walsh, 2010, p. 81). Frente a esta difícil condición y peligrosa máquina de captura (Deleu-

ze y Guattari, 2012), la interculturalidad crítica se afirma como “proyecto político de descolonización, transformación y creación” que requiere la transformación estructural e institucional para crear nuevas condiciones de vida, pensamiento y sentimiento (Walsh, 2010, p. 76).

La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas —políticas, sociales, epistémicas y éticas— que se entretejen conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía de-colonial. (p. 92)

Según Gersem Baniwa (2019), antropólogo indígena especialista en EEI en Brasil, las escuelas son “instituciones fundamentales a la autonomía de los pueblos indígenas”, siendo la autonomía definida como “manutención de las diferencias” (p. 284); “la diversidad”, afirma, “debe ser tratada como un elemento epistémico y político o como posibilidad de transformación social actual” (p. 286).

El protagonismo indígena en los diversos niveles de la gestión de políticas públicas es un aspecto determinante en los procesos de gobernanza y libre determinación; sin embargo, su no participación caracteriza la situación de buena parte de los países de Latinoamérica (Chávez, 2015, p. 41). Como se denuncia en el Informe del Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2016), la “gestión” de las políticas públicas que les concierne es un factor clave de autonomía —es decir, en línea con la afirmación de Baniwa (2019), de “manutención de las diferencias”—. La falta de gestión indígena transforma la diversidad en desigualdad al reducir el acceso a cargos de responsabilidad y de toma de decisiones.

En el caso de Brasil, contexto al que se circunscribe el presente artículo, esta situación implica una mayor distancia entre la legislación (nacional e internacional) que define y defiende los derechos de los indígenas y la implementación de ésta. Tal distancia crea un espacio de negociación política atravesado por conflictos y equívocos diversos que manifiestan la dificultad (y poca voluntad) de alteración de las administraciones públicas, revelando el propósito del Estado brasileño —más o

menos consciente, según las variaciones político-partidarias del cuerpo ejecutivo— de mantenerse inalterable en un sentido colonial, es decir, de mantener la distribución de poderes y capacidad de acción e intervención política en favor de los proyectos moderno-coloniales y sus economías. Tal propósito presenta, en el campo de la EEI, dos direcciones alternativas: la asimilacionista, que persigue la homogeneización cultural y la integración de los pueblos indígenas, y la del pluralismo cultural o multiculturalismo, que otorga a la diversidad un valor positivo de cara a la unidad nacional, siendo el cambio entre tales políticas gubernamentales concomitante a la emergencia de los movimientos indígenas en la década de los setenta (Scaramuzzi, 2008).

Este proceso histórico está marcado por el surgimiento de organizaciones indígenas que, con el apoyo de sectores de la Iglesia católica, indigenistas y antropólogos, presionaron a los poderes públicos para la demarcación de tierras indígenas y el reconocimiento y patrimonialización de conocimientos, lo que estuvo acompañado por la construcción y propuesta de “un nuevo modelo de escolarización para indios”, basado al mismo tiempo en la diferenciación en relación a la educación formal de los no-indígenas y en la especificidad de cada pueblo o comunidad (Scaramuzzi, 2008, p. 19; traducción propia).

Tal modelo, formulado como educación escolar indígena específica y diferenciada, fue implantado como política pública en la Constitución de 1988, y se refinó y regularizó progresivamente mediante una legislación específica. A lo largo de tres décadas se elaboró un corpus de decretos, resoluciones y directrices que recogen y sistematizan las principales demandas y necesidades de la escolarización indígena, en un esfuerzo por acoger y permitir la diversidad y la diferencia.

El derecho a la utilización de sus lenguas y procesos propios de aprendizaje —enunciado en el artículo 210 de la Constitución Federal de Brasil (Presidência da República, 1988) y recogido posteriormente en la Lei nº 9.394 del 20 de diciembre de 1996 o Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Senado Federal, 2020)— es, quizás, la primera pauta legislativa de la educación escolar indígena (en adelante, EEI). En consonancia con las *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar* de EEI (Comitê de Educação Escolar Indígena [CEEI], 1994), la LDB garantiza en el ámbito legislativo algunos de los procesos que pretenden asegurar tal derecho: programas integrados de enseñanza e investigación que tendrán por principales

objetivos “fortalecer las prácticas socio-culturales y la lengua materna de cada comunidad indígena”; “mantener programas de formación de personal especializado”; “desarrollar currículos y programas específicos, incluyendo en ellos los contenidos culturales correspondientes a las respectivas comunidades”; “elaborar y publicar sistemáticamente material didáctico específico y diferenciado” (CEEI, 1994; traducción propia).

Estos objetivos mantienen su centralidad en directrices y resoluciones posteriores, reforzando paulatinamente el protagonismo indígena. Sin embargo, aunque el análisis de la legislación relativa a la EEI, tanto a nivel federal como estatal, constata su calidad técnica y su compromiso con el respeto a las diferencias y a la continuidad y fortalecimiento de los proyectos de vida de los pueblos indígenas, son numerosos los obstáculos burocráticos y de gestión, combinados con la falta de compromiso que en ocasiones demuestran políticos y directivos para garantizar la implementación de estas políticas.

Permanece latente una paradoja de difícil solución: ¿cómo respetar procesos propios de aprendizaje en el acceso a contenidos elaborados por una epistemología científica que contradice fundamentos cosmológicos de tales procesos? Como veremos, esta dificultad pasa por la diferencia entre oralidad y escritura, ya que los contenidos de la escolarización no-indígena tienen en la escritura su principal vehículo, mientras que los procesos de aprendizaje indígena se asientan, a grandes rasgos, en la oralidad. Éste es uno de los principales desafíos metodológicos que enfrenta la EEI en Brasil, agravado por el hecho de que son pocos los gestores indígenas y es notable el desconocimiento de gestores no-indígenas sobre la legislación específica que la rige. Para poder abordar estos obstáculos es necesario asumir la escasa comprensión que desde la administración pública se posee sobre las especificidades de cada pueblo o etnia, es decir, sobre los vectores que definen las diferencias debido, entre otras cosas, al sentido generalizante del término “indio” o “indígena” y a la falta de enfoques e investigaciones capaces de considerar la “diversidad de diversidades” (Mendoza Zuany et al., 2015, p. 132)

En consonancia con lo afirmado por Walsh (2010), estas dificultades interculturales son fruto de la relación cultural e histórica de la modernidad colonial con diferencias y diversidades, dada la tendencia sistémica (y estratégica) a minimizar sus implicaciones, su contenido, su condición político-económico-territorial y, con ello, su poder transformador, a través de comprensiones superficiales de conceptos como cultura, identidad étnica, conocimientos y prácticas indígenas. Esta superficialidad perspectiva,

presente en mayor o menor medida en todos los ámbitos de la EEI, supone mirar a los pueblos indígenas a través de categorías que los definen a priori, es decir, sin darles verdaderamente espacio y condiciones para su “autodeterminación ontológica” (Viveiros de Castro, 2003; traducción propia), para decir cómo son y cómo quieren ser. Algunas de estas categorías refuerzan un estatus de inferioridad que apoya, a su vez, una de las “estrategias colonistas más conocidas y perversas, en la que los pueblos indígenas son estimulados u obligados a realizar cambios culturales con el argumento de que son necesidades modernas garantizadas por la ley” (Baniwa, 2019, p. 88; traducción propia).

El desafío de evitar que, bajo el sello de lo “intercultural”, se perpetúen relaciones jerárquicas entre epistemologías y modos de organización socio-política occidentales e indígenas, requiere la investigación y visibilización de diferentes estrategias indígenas que minimicen impactos negativos de marcos legales y procedimientos reguladores en la vida cotidiana de las comunidades (Amés y Gomes, 2017, p. 50). Tales estrategias son innovaciones que alteran molecularmente los modos en los que opera la administración pública y afirman que las alteridades indígenas son vectores importantes de transformación estructural y social.

Así mismo, es necesario entender, aunque sea parcial o insuficientemente, qué se considera conocimiento en diferentes cosmologías o filosofías indígenas, cómo se adquiere, elabora, utiliza y transmite, así como qué conceptos en lenguas indígenas son movilizados cuando se habla de “cultura” (en contextos interculturales) o cuáles son las teorías sobre la constitución de la persona. Éstas son tareas tan básicas para pensar la EEI como reflexionar sobre lo que es el conocimiento, cómo se vehicula y para qué lo utilizamos aquéllos que nos inventamos la institución escolar —los no-indígenas de tradición occidental, moderna y colonial—.

Este artículo pretende ser una pequeña contribución a esta fundamental tarea de cuño etnológico, a partir de consideraciones elaboradas junto a comunidades Mbya-Guaraní de la región sur y sudeste de Brasil,¹

1 Realicé mi trabajo de campo entre 2010 y 2013 en una aldea guaraní Guyraitapu (Arapongá). Además, dos de las principales referencias a partir de las que entretejo las reflexiones de este artículo provienen de dos proyectos.

El primero de ellos es el Programa Pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani (Santa Catarina e Paraná), finan-

así como de incursiones bibliográficas que serán utilizadas en apoyo a las descripciones que puedo ofrecer.

Esbozando un método: alteridades indígenas y líneas de diferenciación

La brevísima contextualización de algunos problemas constitutivos de la EEI en Latinoamérica y de las propuestas de la interculturalidad crítica, junto con la afirmación de Baniwa (2019) con respecto a la autonomía indígena, justifica la propuesta de este artículo: abordar singularidades y especificidades guaraníes como vectores de alteración, es decir, en su potencial de alterar, de transformar, de hacer variar.² Especificidades y singularidades guaraníes aparecen como alteridades indígenas en la medida en que son expuestas a través de una mirada (o abordaje) antropológica; alteridades

ciado por el Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional de Brasil (IPHAN); este proyecto tuvo como objetivo la formación como pesquisadores de un grupo de jóvenes guaraníes de los estados de Santa Catarina y Paraná para la elaboración de fichas técnicas para el Inventario Nacional de Referencias Culturales (INCR). Como resultado del proyecto, que fue realizado entre 2014 y 2015, se publicó el libro *Guata porã: Belo caminhar*, compuesto por una selección de los discursos y entrevistas que los jóvenes guaraníes grabaron con ancianas y ancianos de diversas comunidades; las traducciones fueron también realizadas de forma colectiva. Este artículo es una contribución y homenaje al esfuerzo realizado por todo el equipo para “hacer ver” a los no-indígenas un poco de lo que es la vida y la territorialidad —la ontología del movimiento— guaraníes.

El segundo proyecto es la Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), un programa de formación de profesores indígenas del Ministerio de Educación de Brasil. En Santa Catarina, durante unos cinco años, la ASIE organizó diversas reuniones (grandes encuentros) de profesoras y profesores con ancianas y ancianos de la región, en los que se reflexionaba sobre los fundamentos de la vida guaraní y los desafíos de la escolarización. El material publicado por este proyecto, principalmente el documento base *Los buenos consejos de nuestros ancianos y ancianas*, es otra de las referencias fundamentales en este artículo.

2 Es evidente que las etnografías sobre las prácticas escolares en las aldeas, las dificultades de los profesores para ser puentes entre sistemas de educación diferentes, la falta de material didáctico, los vacíos en la atención por parte de las administraciones locales, la formación de profesores indígenas en centros de enseñanza superior o la participación de la comunidad en la elaboración de currículos y proyectos pedagógicos son aspectos esenciales para pensar la EEI en Brasil y sus diversidades y especificidades según pueblos y regiones. Esta tarea, sin embargo, escapa a las posibilidades de este artículo, cuya aportación consiste en la exposición de algunas líneas de diferenciación —zonas de contacto— que pueden iluminar caminos para la transformación de ideas y prácticas escolares implementadas desde arriba y desde fuera de las comunidades, es decir, han sido elaboradas por representantes de la administración pública que, en general, no conocen o entienden las epistemologías, cosmologías u ontologías indígenas.

guaraníes son, aquí, efectos textuales que manifiestan el tránsito entre las conversaciones en las aldeas y las publicaciones científicas.

Tales alteridades, especificidades y singularidades guaraníes manifiestan procesos de diferenciación y manutención de diferencias fundamentales para comprender el espacio creado por la distancia entre la legislación específica para la EEI en Brasil y su implementación en las escuelas. Considero que, además de todo ese corpus de prácticas de control colonial que caracteriza el *modus operandi* de la interculturalidad contemporánea, parte del problema (de la distancia) deviene de la diferencia entre el indígena como sujeto de derechos (inscrito en el papel) y la persona *Mbya*³ (inspirada en la oralidad), lo que nos incita a pensar en el estatuto de la palabra en cada caso (véase Ramo, 2020).

Antes de adentrarnos al territorio del *ayvu* (palabra) y del *mbya* (persona guaraní), detengámonos brevemente en las implicaciones antropológicas de pensar la diversidad o la diferencia como alteridad (vector de alteración). Las alteridades indígenas —es decir, líneas de diferenciación que nos informan sobre formas de “encaje”⁴ posibles entre la antropología y las cosmologías y epistemologías indígenas— permiten percibir la diversidad y la diferencia más allá de los estados fijos y discontinuos propuestos por epistemologías globalizantes, invitándonos así a vislumbrar los impactos posibles que las diversidades indígenas pueden tener en lo que consideramos nuestra propia identidad (no-indígena); en el caso que nos ocupa, una identidad administrativa y de gestión de espacios escolares.

La etnología americanista, en especial la que se ha desarrollado en torno a las llamadas Tierras Bajas, ofrece varios ejemplos que nos permiten

3 Los guaraníes se expanden por un territorio plurinacional que incluye Brasil, Paraguay, Argentina y Bolivia. En Brasil, la población guaraní es de aproximadamente 85 255 personas (Equipe Mapa Guaraní Continental [EMGC], 2016). Entre ellos hay múltiples diferencias en términos de dialectos, grupos de parentesco, costumbres. En la antropología, no sin ciertas críticas por parte de los propios guaraníes, se asume que existen “parcialidades” o “subgrupos”, como los *mbya*, los *ñandeva* o *chiripá*, los *pai tavyterã*, los *tupi-guaraní* y los *kaiowá*. En este artículo entrelazo reflexiones de amigos, amigas, interlocutores e interlocutoras que, en general, se identifican como *mbya* o *ñandeva*, siendo una referencia fundamental Eliel Benites, que es un educador y autor *kaiowá*. En este contexto, he optado por utilizar el término *mbya-guaraní* por ser la forma más común con la que se designan mis principales interlocutores. El término *Mbya*, que coincide con la denominación de uno de los subgrupos, también se refiere a la categoría de persona.

4 Sobre este concepto aplicado a la etnología guaraní, véase Ramo, 2020.

afirmar que en las filosofías-cosmologías indígenas la alteridad no se entiende como una identidad alternativa o como una diferencia que se mantiene igual a sí misma a lo largo del tiempo, sino como un vector de alteración, una posibilidad de transformación. En este contexto epistémico, el concepto “interculturalidad” está atravesado por una abertura constitutiva al evento y al encuentro. Así, mientras que las relaciones entre identidades diferentes sólo podrían resolverse en términos de la producción de nuevas identidades, las relaciones entre alteridades son alteraciones, acciones que inevitablemente alteran al “yo” y al “otro” en un sentido tan radical que el “yo” termina por no existir independientemente del “otro” —diferencia sin exclusión—.

Abordajes antropológicos que indican la importancia de observar y visibilizar alteridades como líneas o vectores de diferenciación asumen que, en ámbitos de negociación política entre pueblos indígenas y Estado, es fundamental entender que existen tanto “políticas culturales para los indios” como “políticas culturales de los indios” (Carneiro da Cunha y Cesarino, 2014). Es necesario, entonces, intentar elucidar las diferencias entre las perspectivas que respaldan ambas políticas, pues todo indica que ciertos efectos negativos de las primeras sobre las segundas persisten enmascarados y sustentados en una supuesta identidad entre ellas. Así, como enfoque alternativo y complementario, podemos pensar no sólo en “políticas culturales”, sino en culturas políticas o, en otras palabras, epistemologías cuyo foco de atención esté en la convivencia entre “diferentes” —la diversidad: culturas, ontologías, epistemologías— y que circunscriban diversidades culturales y ontológicas según líneas de diferenciación basadas en lógicas ajena a la repartición humano-animal (véase, entre otros, Descola, 2012; Lima, 2005; Viveiros de Castro, 1996).

Éste es un punto importante, pues nos permite entender que pares de oposiciones que nos sirven para ordenar el mundo y la experiencia desde una perspectiva occidental-moderna, como son naturaleza/cultura, sujeto/objeto, sensible/inteligible, hechos/valores, no funcionan en otras epistemologías, como las indígenas (véase Latour, 1993). Conseguir pensar antropológicamente dichas epistemologías indígenas, flexibilizando nuestros “grandes divisores”, supone un humilde, aunque importante, ejemplo de alteración epistémica. Así como la escuela indígena, la antropología también es una “zona de contacto”, permanentemente sujeta a las alteraciones provocadas por conocimientos subalternados que se revelan como “episteme de frontera” (Pratt, 1992).

Las “zonas de contacto” entre pueblos indígenas y no-indígenas desestabilizan las respectivas “zonas de contacto” entre humanos y no humanos que ambos viven y producen, ya que la zona de contacto intercultural entre pueblos indígena y no-indígenas incluye otras zonas de contacto diversas, en una especie de juego de englobamientos alternantes, observados desde puntos de vista diversos.

Las “zonas de contacto” entre pueblos indígenas y no-indígenas incorporan sujetos-otros diferentes a los que estamos acostumbrados en nuestras reparticiones filosóficas y jurídicas. Se podría decir que, en los mundos indígenas, la interculturalidad es interontológica, pues la socialidad abarca seres diversos —humanos y otros-que-humanos— y la cultura no es un atributo adscrito a una única especie (Viveiros de Castro, 1996). En estos contextos, la condición y consistencia de la comunicación es la multivocalidad (Lima, 2011).

Dado que la posición de sujeto, es decir, la capacidad de conciencia, intencionalidad y lenguaje, es mucho más extensa en las cosmologías indígenas —ya que pueden ocuparlas inúmeros seres que nosotros consideramos carentes de tales características: animales, plantas, fenómenos meteorológicos, montañas, lugares, ríos—, las tecnologías de comunicación (TIC) deben ser finamente elaboradas. Si nuestras TIC se caracterizan por permitir y modular la comunicación a distancia entre lugares separados dentro de un mismo mundo, podemos decir, aún a riesgo de generalizar, que las TIC indígenas tienen por desafío y tarea articular mundos diversos entre los que la comunicación no es sólo posible, sino cotidiana.

Es por esto por lo que la etnografía ofrece varios ejemplos del arte de aprehender e interpelar relaciones entre mundos: a través de la distribución de tiempos y espacios en la aldea, de la estética de los diseños corporales, de relatos de viajes chamánicos, de guerras visibles e invisibles, de sistemas de parentesco y acuerdos de caza, entre otros. Como se trata de una cuestión cosmopolítica⁵ que ciertamente afecta tanto a pueblos indígenas como no-indígenas, la interpenetración recíproca entre la cuestión del conocimiento y la cuestión de la diferencia es una referencia necesaria para abordar los malentendidos entre las lenguas indígenas (que admiten la multivocalidad) y el lenguaje del Estado (que aspira a la univocidad).

5 Para una explicación del uso de este concepto en la antropología americanista, véase Sztutman, 2020.

Frente a tales desafíos, es posible abordar los programas de educación intercultural como campos de negociación en los que están en juego, en el mejor de los casos, no dos visiones de mundo, sino un esfuerzo por compatibilizar conceptos y prácticas políticas diferentes y, en muchos sentidos, divergentes (Coelho de Souza, 2014). El proceso de compatibilización que posibilita un diálogo de calidad entre poblaciones indígenas e instituciones implica dos perspectivas del indígena: como “sujeto de derechos” y como una compleja composición de relaciones definida por las categorías de “persona” singulares a cada pueblo. Como indica Latour (1993), la constitución moderna, que se encuentra en la base del surgimiento del sujeto de derechos, se caracteriza por la distinción entre humanos y no humanos. La constitución de la categoría de “persona” en las cosmologías indígenas amerindias, sin embargo, depende de modos radicalmente diferentes de comprender las relaciones humano/no-humano, así como estas categorías: la “persona indígena” es transversal a la oposición humano/no-humano. Es necesario, por lo tanto, indagar sobre las formas en las que ambas perspectivas —sujeto de derechos y persona indígena— negocian su presencia mutua en los sistemas de educación indígena, dada la complejidad de compatibilizar sus preocupaciones e intereses.

Así, cuestionar las relaciones entre los contenidos universalizantes de los programas curriculares de educación escolar formal y los procesos propios de aprendizaje de los pueblos indígenas se entrelaza con la tarea antropológica de comprender las equívocas distancias y las posibilidades de compatibilización entre sujeto de derechos y persona indígena. Dada la complejidad de este asunto, desafío urgente y cotidiano de la EEI específica y diferenciada, lo que ofrezco a continuación son algunas imágenes brindadas, a su vez, por interlocutores guaraníes de Brasil; las cuales nos pueden ayudar a vislumbrar las complejidades y desafíos de eso que solemos llamar “interculturalidad”. Así, una propuesta de este ensayo es pensar la interculturalidad como un problema cosmológico, es decir, un problema que incumbe a seres ontológicamente diferenciados —humanos y otros-que-humanos, mutuamente invisibles o no: vegetales, animales, fenómenos meteorológicos— y que moviliza modelos, sistemas y prácticas semióticas complejas; pensar la interculturalidad como condición co-existencial (Soares-Pinto, 2017).

Nhemongueta: palabras que se mueven y entrelazan personas

Entre los años 2015 y 2019, el programa *Ação Saberes Indígenas na Escola* (ASIE), (Acción Saberes Indígenas en la Escuela [ASIE]⁶ del Ministerio de Educación, organizó en Santa Catarina algunos encuentros de profesoras y profesores guaraníes de todas las comunidades de este estado. Ancianas y ancianos de la región tuvieron una participación central en estos encuentros, que tenían como tema la educación escolar guaraní y que constituyeron importantes momentos de formación colectiva. Uno de los desafíos que se planteaban era el de impedir que la educación escolar usurpara aún más espacios, tiempos, propósitos y formas a la educación guaraní, de forma que, para hablar de educación escolar guaraní, habría que hablar de educación en sí, es decir, la llevada a cabo en el ambiente familiar cotidiano por abuelas y abuelos fundamentalmente (aunque el papel de los progenitores es muy importante, sobre todo cuando son algo mayores).

Las ancianas y ancianos que participaron en los encuentros organizados por el núcleo Santa Catarina de la ASIE insistían en la importancia de la alimentación y la agricultura; aspectos que entrelazan la vida de los guaraníes a los dioses y diosas que habitan las plataformas celestes. Al traducir y sistematizar los discursos de estos consejeros en un texto colectivo —“Documento Base Guaraní / Los buenos consejos de nuestros abuelos” (Anciãos e anciãs Guaraní, 2018)— que formó parte del libro *Tape Mbaraete Anhetengua. Fortaleciendo el camino verdadero* (Post Darella et al., 2018), fue posible explicitar un aspecto fundamental de la educación guaraní: a saber, que las relaciones entre mundos (relaciones interontológicas, interespecíficas e interculturales) implican elaborados protocolos de conducta, aprendidos a partir de las relaciones con parientes y co-residentes. En palabras de un profesor de São Paulo: “La parte de la educación indígena viene de los antepasados, mostrando el camino a los niños/as, para que elijan el camino. Todo eso lo vienen practicando en sus vivencias” (Comunicación personal, Abilio Benites, Aldea Takuarity, São Paulo, noviembre de 2021); transmitir conocimiento es educar para la vida.

6 Se trata de un programa de ámbito nacional para la formación de profesoras y profesores indígenas y la elaboración de materiales didácticos. En Santa Catarina, el proyecto fue coordinado por Maria Dorothea Post Darella, del Museo de Arqueología y Etnología de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC).

La relación entre vida y contexto (ambiente) se refleja en el encuentro entre las prácticas para “levantar” aldeas (Benites, 2020) y las variadas actividades de crianza; de cierta forma, podemos decir que las relaciones que componen lo que consideramos ser la vida —relaciones de parentesco, relaciones económicas, relaciones políticas— despliegan en su quehacer el contexto en el que ocurren. Se trata de complejos procesos de prácticas e historias —de experiencias y memorias— entrelazados, por lo que es común que ancianas y ancianos guaraníes que se levantan a discursar en contextos colectivos digan que van a contar sólo un poquito, un aspecto, pues los asuntos sobre los que discurren son tan complejos, elaborados y variados que sólo se puede acceder a fragmentos.

Entrelazo a continuación algunas imágenes, recortes y composiciones creadas a partir de sus discursos, relatos y consejos,⁷ con el propósito de ofrecer un panorama parcial de las complejidades que fundamentan su “lengua”, su “cultura”, sus “procesos propios de aprendizaje” y sus formas de pertenecer a territorios y habitarlos. Para ello, hay que empezar hablando brevemente de *Yvyrupa*, el “soporte de la Tierra”, nombre que los guaraníes dan al territorio que habitan (incluidos todos los que lo habitan). Así, el espacio, las posibles formas de ocuparlo y las personas, humanas y no humanas, que se definen (ya sea en términos de identidad o de ontología) por su relación con estos territorios, forman parte de la expresión *Yvyrupa*. La diversidad es, en *Yvyrupa*, un modo de existencia; de tal manera que es necesario saber cómo se articulan las diferencias para hacer posible la convivencia. Para entender, a su vez, el arte guaraní de composición de diferencias y diferentes —la diversidad—, podemos remitirnos al *Mbyareko*, siendo *mbya* el término que designa a la persona guaraní (un etnónimo) y *teko* el concepto que indica, al mismo tiempo, la vida y las costumbres —un sistema de vida—.

En general, los guaraníes suelen referirse al *Mbyareko* —*Nhandereko*, “nuestro teko”— cuando se les insta a hablar sobre su “cultura”. El *Mbyareko* puede ser entendido como un conjunto de prácticas relativas a la composición colectiva de los cuerpos —la alimentación y, por lo tanto, la

7 Las reflexiones surgen tanto de la investigación bibliográfica como de la convivencia en algunas comunidades guaraníes de los estados de Rio de Janeiro, São Paulo y Santa Catarina, en Brasil. Han sido desarrolladas en trabajos académicos anteriores (Ramo, 2014, 2023; Ramo 2020) y en libros producidos para ser utilizados como material didáctico en escuelas indígenas y no-indígenas.

agricultura, las prácticas rituales (cantos y danzas), las artes dialógicas, las reglas de parentesco, los modos de distribución espacial en las aldeas, así como formas peculiares de pensar, sentir, hablar y soñar—. El *Mbyareko* es un legado de *Nhanderu* (“nuestro padre”), ser divino ancestral y originario que emergió de la profunda, lejana y antigua noche (*Pytu Yma*) e hizo surgir *Yvyrupa*, creando a los guaraníes para ser sus habitantes (Pesquisadores Guaraní, 2015; Cadogan, 1992).

Mbyareko es un conjunto orgánico de prescripciones y evitaciones que puede ser observado como praxis de aproximación y alejamiento (Ramo, 2014; Ramo, 2020) —un protocolo de movimientos entre cuerpos mutuamente compuestos—.⁸ En qué lugares se levantan aldeas, por dónde se camina, qué se come, con quién se come, dónde se come, cuándo se come, con quién se establecen matrimonios, qué plantas se utilizan para curar y cuáles para enfermar, es decir, qué se usa, cómo se usa y cómo se consigue lo que se usa, son algunas de las prescripciones que conforman el *Mbyareko* y que indican una estrategia de vida a partir del principio de pertenencia al territorio —a *Yvyrupa*—.

Esta estrategia de vida tiene como objetivo el “buen-vivir” o *teko porã*. El “buen-vivir”, explica Cris Takua, “está totalmente entrelazado con la relación de conocer a esos seres, que son seres planta, que son seres animales, que están conectados en ese gran enmarañado de relaciones” (SELVAGEM ciclo de estudos sobre a vida, 2021; traducción propia).

Es *Nhanderu* [nuestro padre/Dios] quien nos enseña todo sobre el ñandereko [nuestro sistema de vida]. Nuestra educación es de varios tipos, aprendemos a vivir dentro de la aldea, en la selva, en el río, en cada lugar. Educamos para tener conocimiento [*arandu*]. (Anciãos e anciãs Guaraní, 2018, p. 36; traducción propia)

Para vivir bien es necesario conocer el territorio. El término o concepto que se suele traducir como conocimiento o sabiduría es *arandu*: oír y sentir (*endu*) el espacio-tiempo (*ara*). Emular alguna imagen de *arandu*

8 En trabajos anteriores (Ramo, 2014; Ramo 2020), el concepto *Mbyareko* —sistema de vida de los guaraníes— se explicó con ayuda de una imagen-conceptual extraída por Lévi-Strauss en su extenso análisis de los mitos amerindios: “la buena distancia”.

es sumamente difícil, quizás porque es, justamente, el arte de engendrar imágenes. Es un término que suele ser traducido como “memoria” y como “sabiduría” o “conocimiento”. Sin embargo, antes que una capacidad o contenido, *arandu* supone establecer conexiones, relaciones y, así, componer mundos, es decir, cuerpos, paisajes, territorios, colectivos.

Eliel Benites (2021a), educador e intelectual indígena guaraní-kaiowá, aprendiz y líder comunitario, nos permite entender *arandu*, la memoria, como un dispositivo de “encantamiento”. Rememorar la existencia de los *ija kuery* (guardianes o dueños) —seres divinos o divinizados que cuidan de cada ser y son responsables por los flujos con los que se componen mundos y vida— es un modo de encantarlos y conseguir que se aproximen: “En el canto del *amakuái*”, nos explica, “se rememora el proceso de deificación de la *yryvera* ocurrido al inicio del espacio-tiempo, y este recuerdo encanta al dueño del agua, sensibilizándolo para traer su lluvia como forma de complacer al ñanderu [chamán] mismo, por no olvidar su existencia” (p. 121). Tener la capacidad, o sabiduría, de cantar la historia de los guardianes del cosmos es una herramienta política de la que depende la continuidad de la vida guaraní. El *mbya arandu*, el conocimiento-memoria de los *mbya-guaraní*, implica la capacidad de sentir y percibir la Tierra, y se mantiene porque se comparte. Para compartir *arandu* es necesario contar, cantar y encantar: hacer circular la palabra entre generaciones, reverberando la memoria (Abel, 2019), es decir, “encuerpándola” (Krenak, 2023).

Movimiento y circulación de palabras que encantan son una fuente de alegrías para los *nhe'ë*, los “espíritus-nombre” (Benites, 2018), las “almas-palabra” (Cadogan, 1992), aquéllos que parten de sus distintas y distantes moradas celestes en dirección a la plataforma terrestre, donde podrán paulatinamente levantar el cuerpo de un recién nacido, otorgándole el soplo, el sonido, la palabra (Benites, 2018; Ramo, 2014). La vida de los guaraníes en *Yvyrupa*, “el soporte de la Tierra”, comienza con un viaje entre-mundos. “*Tereo yvy py, xeremaendua*” (“ve a la Tierra y acuérdate de mí”), le dicen al *nhe'ë* su padre y madre celestes antes de que lo envíen a vivir entre sus parientes guaraníes. De modo que la persona guaraní es engendrada en ese especial encuentro entre el *nhe'ë* y el cuerpo, siendo la principal tarea del primero cuidar del segundo. El *nhe'ë* es el flujo de la palabra que mantiene el cuerpo erguido (Clastres, 1989). Levantar el cuerpo en *Yvyrupa* da origen, a su vez, a la sombra *ã*: abertura de la persona a lo telúrico, a los excesos, a los parientes fallecidos y a la memoria de la socialidad terrenal (Ramo, 2014).

Compuesta por el *nhe'ë*, principio anímico de origen celeste, y por el *ã*, la sombra, ambos vinculados al cuerpo, fragmento del parentesco, la persona guaraní es una intersección entre mundos.

El *nhe'ë* se desplaza entre las plataformas celestes donde habitan los seres divinos e *Yvyrupa*, vinculando con su movimiento ambos territorios de existencia. La sombra (*ã*) camina por la noche, junto con los espectros de los muertos (*ãgue*), sus exparientes. En medio de tantos encuentros, el *teko porã*, el buen-vivir, emula y describe la posibilidad de mantener los tránsitos, sin enfermar o morir, gracias al conocimiento de cómo comportarse frente a todo aquello que puede atravesar a la persona y “componer cuerpo” con ella. Según Pissolato (2006), el *nhe'ë* es “el principio de la conciencia y de la producción de saberes para los Mbya” (p. 259), siendo el vínculo que mantiene con las deidades dueñas de *ayvu porã* (las “buenas palabras” o el “buen decir”), esencial para mantener la vida humana (p. 257). “La persona ya viene con sabiduría”, suelen decir los guaraníes. El desafío está en activar-reverberar la memoria viva (*arandu*) para aprender a con-vivir con los parientes terrenos.

Entre los mbya-guaraní, la idea de formación de la persona no parece emular una imagen de desarrollo o de complejidad creciente, sino más bien una práctica de composición de relaciones que devienen en cuerpo. La vida, el *teko*, de cada persona se expresa como la inscripción de caminos (*tape*) gracias a la manutención o repetición de ciertos recorridos en *Yvyrupa* y de los encuentros que ocurren durante los tránsitos. La aldea (*tekoa*), que es un territorio colectivo —así como el parentesco es una corporalidad colectiva (Coelho de Souza, 2002)—, supone el entramado de todos estos encuentros. Las palabras de Eliel Benites (2021b) son esclarecedoras:

El *Tekohá* [aldea] son energías conectadas, múltiples energías conectadas. Hablamos de energía porque así se entiende en portugués, pero en realidad son los caminos de los guardianes. La mecánica de la naturaleza es el resultado de las fuerzas de los guardianes. ¿Por qué hay las flores más hermosas del bosque? ¿Por qué hay diferentes árboles? Porque hay varios guardianes que se manifiestan, que permiten y estimulan la propagación de la energía, siendo que la energía misma es un camino. En el *Tekohá* cada organismo se transforma en caminos: caminos de los guardianes, donde van en busca de conexiones para

poder transformarse en un cuerpo perfecto. Un cuerpo que se acerca al cuerpo de las deidades. Un cuerpo sagrado, un organismo sagrado. El cuerpo guaraní kaiowá es sagrado, los árboles son sagrados, el río es sagrado. Porque la Tierra, la *Tekohá*, es un camino de divinidades. La vida depende de estas cosas, para existir necesito esto.

Los cuerpos levantados en *Yvyrupa* son también caminos para los guardianes. Estos cuerpos emiten sonidos que comunican y emocionan: palabras y cantos. “Para el Guaraní”, nos explica Sandra Benites (2018), “es necesario percibir la palabra, sentir la palabra, saber repasar palabras, hacer circular palabras”; a lo que añade: “Las palabras no son solo palabras, es el habla que transmite conocimiento, *arandu*” (p. 60). Así, la semiótica extrapola el uso del lenguaje como transmisor de significados, aludiendo al movimiento de la palabra entre los cuerpos, a la reverberación de tales palabras-sonidos en ellos, permitiendo sentir (*endu*) el espacio-tiempo (*ara*). “La palabra que expresamos cuando nos acordamos de Nhanderu [Nuestro padre/Dios], él no la va a desdeñar. Cuando hablamos desde el corazón, acordándonos de él, Ñanderú coge cada palabra pasada” (Anciãos e anciãs guaraní, 2018, p. 29). Pasar (*-mboaxa*) y coger (*-jopy*) palabras, proferidas desde el corazón (*py'a*) por cuerpos que reverberan memoria, son actos que suponen tanto la comunicación como el movimiento; actos vinculantes que mantienen los caminos entre diversos territorios y mundos.

Xeramoi [nuestro chamán] siempre nos dice que las palabras de los libros duran poco. Dice que podemos dejar que los *juruá* [personas no-indígenas] escriban sus libros, porque un día todo eso se va a acabar. El papel se rasga, quema o moja en el agua y se derrite, pero la palabra que se pronuncia dentro de cada uno no muere. Pasa por dentro de mí y pasa por dentro de los otros e, incluso cuando me muera, las palabras que sean verdaderas van a seguir circulando entre mis hijos y nietos. (Verá Mirim, Aldeia Tekoá Pyaú, 2006. En Testa, 2008, p. 293; traducción propia)

Tomados por la poética y profundidad de las formas guaraní de saber y conocer, no podemos dejar de preguntarnos por las formas en las que nosotros, *juruá* (no-indígenas), abordamos el conocimiento. Filósofos, artistas, escritores y poetas indígenas que se mueven generando “zonas de fronte-

ra” (Pratt, 1992) —interculturalidades alterantes—, están ocupando espacios en nuestros imaginarios conceptuales, ofreciendo inspiraciones teóricas que aún estamos algo lejos de saber usufructuar. Ideas de cuerpo, relación, memoria y saber que estructuran prácticas ancestrales de educación deben ser el fundamento de la escolarización indígena y pueden, además, ayudar a evaluar nuestros objetivos y prácticas educativas escolares no-indígenas, si acaso nos atrevemos a ello. En cualquier caso, es necesario asumir que los procesos propios de aprendizaje de los pueblos indígenas responden a propósitos particulares y que quizá en esto radique una de nuestras principales diferencias. En palabras del escritor y educador Daniel Munduruku (2009):

El cuerpo que vive el tiempo presente se alimenta, llena su vacío, de lo que la memoria evoca desde tiempos inmemoriales. No se trata, por tanto, de una vida sin sentido, cercana al reino animal como querían los colonizadores de antaño. Al contrario, es una experiencia llena de significados que repercuten en el cuerpo. Nuestro pueblo es, por tanto, asiduo lector de los significados de la existencia. Por lo tanto, se educa para comprender el mundo tal como nos lo dieron los espíritus ancestrales. Se educa para vivir esta verdad que para nuestro pueblo es completa y nos muestra el camino hacia el bienestar, la alegría, la libertad y el sentido. (p. 27; traducción propia)

Caminos y entramados de la educación guaraní

De acuerdo con lo visto en el apartado anterior, la educación guaraní no puede entenderse como una teoría o un conjunto de teorías que se ponen en práctica, sino como actos de poner en circulación y movimiento saberes, historias, palabras, memorias. Se enseña sobre la cocina cocinando, sobre la plantación plantando y sobre la caza cazando, de tal forma que el territorio acoge todos los espacios “escolares”; cada enseñanza tiene su espacio-tiempo (momento del día o del año) específico. “La naturaleza”, explica Kuaray PaPa, “también enseña lo que queremos aprender dentro de la selva, habiendo medicinas que se muestran para que las aprendamos” (Fabiano Kuaray PaPa, Aldea Rio Silveira, São Paulo, diciembre del 2021, Comunicación personal).

La persona se encuentra en un hábitat altamente educativo que se manifiesta y pone en acción cuando se dan tanto las circunstancias como

las actitudes correctas, lo que responde a la convivencia en *Yvyrupa*. Así mismo, y dado que se pretende formar a las generaciones futuras para el “buen-vivir” (*teko porã*) y para la defensa de sus lugares, territorios y hábitats, niñas, niños, adolescentes y jóvenes participan en las reuniones de la comunidad, en las cuales se tratan conflictos familiares, tareas para la organización de la aldea, proyectos y tratativas con diversas organizaciones de no-indígenas, estatales o no. Los espacios de educación no están circunscritos por muros, sino por acciones. Podemos, entonces, imaginar el espacio “escolar” para la educación guaraní como un evento que ocurre cuando se dan una serie de relaciones, las cuales responden a prescripciones específicas más o menos flexibles.

Como extensión tanto del cosmos como del ambiente familiar, la educación guaraní posee un espacio-tiempo colectivo y singular: la *Opy*, lugar donde niñas y niños van a aprender a cantar, a bailar, a escuchar las historias del mundo, del cosmos, de diosas, dioses y demás antepasados; espacio-tiempo de las actividades chamánicas y rituales, de las *ayvu porã* (las “bellas palabras”). *Nhembo'e*, “hacer decir”, designa al mismo tiempo el acto de rezar (en la *Opy*) y de estudiar (en la escuela), siendo la profesora o profesor denominada *nhembo'ea*, “el que hace aprender”. “El profesor no puede olvidarse de llevar a niñas y niños a cantar dentro de la *Opy*” (Anciãos e anciãs Guarani, 2018, p. 63; traducción propia), pues es el espacio privilegiado de comunicación con las plataformas celestes donde viven los dioses y de donde provienen los *nhe'ë*.

Ancianas y ancianos insistían en advertir a los docentes que las relaciones políticas con los *jurua* (no-indígenas) deben pasar por la mediación de las deidades, principalmente aquéllas responsables de los *jurua*, como *Tupã Ra'y*. *Tupã Ra'y* es el hijo de ñanderu *Tupã*, deidad del panteón guaraní, guardián del mar, de los rayos, las tormentas y del mundo tal como lo conocemos. El ñanderu *Tupã*, cuentan los ancianos guaraníes, tuvo un hijo con una mujer no-indígena y éste es *Tupã Ra'y*, el hijo de *Tupã*, al que llamamos Jesús Cristo. Es Jesús Cristo el ancestral y orientador de los *jurua* (blancos, no-indígenas) y a él se debe nuestra relación con la escuela. “A nosotros”, cuenta un anciano guaraní, “nos dejó el conocimiento en nuestro corazón, en nuestra memoria”, mientras que “a los no-indígenas les dejó el papel”, de modo que, para saber, para conocer, los guaraníes deben “oír con el corazón y con la memoria” y los blancos deben “mirar el papel” (Anciãos e anciãs Guarani, 2018, p. 28; traducción propia).

Los modos de inscripción de la memoria, en los cuerpos o en los libros, determinan una cierta inconmensurabilidad entre el *Mbya arandu* y el *Jurua arandu*.

Desde tiempos muy antiguos, cuando ya existía la Tierra, nosotros ya teníamos nuestras costumbres. Eso no lo hemos perdido. Nuestra sabiduría no se encuentra en el papel; nos es de él de quien aprendemos a cantar, a ir a la casa ritual [*opy*], a fumar. Los profesores más jóvenes que están aquí también saben cantar, pero ¿dónde aprendiste esos cánticos que no han sido escritos? Esos cánticos vienen de arriba [las plataformas celestes] y por eso los niños aprenden a cantar. ¿Dónde ha sido escrito? En ningún sitio. Es de arriba de donde viene ese sonido y por eso lo conocemos. Nosotros estamos aquí a causa de aquel que nos envió, que nos hizo descender; fue Él quien nos envió y nunca va a dejar que nos perdamos. Cuando vienes a la Tierra, ya traes el conocimiento y, de esa forma, puedes encontrar tu cántico. Cuando cantas fuera de la casa ritual [*opy*] es para que los no-indígenas puedan oírte. ¡Que tengan respeto por tus cánticos! (Anciãos e anciãs Guaraní, 2018, p. 36; traducción propia)

Leer-escribir, como forma de dominar contenidos y acceder al “modus pensante” y “modus operandi” de los *jurua* (no-indígenas), versus cantar, como modo de articular territorios ontológicamente diferenciados, suponen prácticas pedagógicas (y territoriales) muy diferentes, pero debemos seguirnos preguntando si es posible compatibilizar ambas formas de estar y hacer, pues, de cierta forma, es también esta la pregunta de profesoras y profesores guaraníes, la pregunta que los ancianos les instan a hacer. En ningún caso se debe pensar que es necesario leer para saber cantar: leer es necesario para hacer entender a los *jurua* (no-indígenas) las diversidades guaraníes.

El dominio de la escritura, principal objetivo fijado para la existencia de escuelas en las aldeas, está motivado por las necesidades políticas de negociación con los no-indígenas; sin embargo, éste no es un ámbito meramente instrumental, puesto que los *Tupã* (deidades) necesitan preparar a los no-indígenas para recibir los documentos elaborados por los guaraníes y atender sus demandas; sin tal preparo, cualquier documento carece de eficacia, pues los no-indígenas seguirán ignorando las demandas de los

guaraníes. Es *Tupã Ra'y*, Jesús Cristo, y su parentela divina por lado paterno, quien enseña a los no-indígenas a conocer a los guaraníes y, de esta forma, poder respetarles. Los cánticos encantan a los *Tupã*, quienes, a su vez, enseñan a los no-indígenas a encantarse.

La complicación se da porque el *jurua arandu* (el conocimiento no-indígena) es un modo de memoria-episteme colonialmente privilegiado, expandido en América a lo largo de cinco siglos, no tanto por sí mismo como por contar con un dispositivo de guerra,⁹ que es la causa de la pérdida de territorios indígenas. Partiendo de esta constatación, leer y escribir son armas necesarias para entender los mecanismos y trampas que entrelazan el *jurua arandu* y ese sistema político-económico (colonialidad capitalista) enemigo de la vida guaraní. Así, la alfabetización fue el motivo que, no sin fuertes resistencias, abrió a las comunidades guaraníes de Brasil a las escuelas hace aproximadamente treinta años. El efecto fue ciertamente violento, pues, al instalarse en las comunidades, la escolarización trajo nuevas configuraciones espacio-temporales, mermando los espacios de educación guaraní y favoreciendo una sectorización del conocimiento.

El papel de la escritura como herramienta política que sustituye la confrontación violenta, entretanto, es ampliamente enunciado por el movimiento indígena en Brasil: el bolígrafo, afirman, sustituye arcos y flechas. La necesidad de dominar esta nueva arma simboliza de manera profunda las relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado, entendiendo a éste último no sólo en su dimensión institucional, sino como mediador, en muchos casos, de intereses económicos corporativos que atacan e impiden las condiciones de vida digna de los pueblos indígenas de Brasil. La presencia de esta intrincada relación entre el Estado y los intereses económicos se nota en los vacíos que existen —ya sea en el ámbito de la legislación sobre tierras indígenas o en el ámbito de los lineamientos curriculares de educación indígena— entre la promulgación de la ley y su implementación; vacíos que estamos aquí intentando comprender.

En este contexto, el “papel” (el documento, la ley) es, al mismo tiempo, una posibilidad y un obstáculo. Posibilidad, por ejemplo, de garantizar los deseos y necesidades de las comunidades respecto de una educación verdaderamente diferenciada, en todo lo que concierne a la legislación, el

9 “Dispositivo”, aquí, es utilizado según el significado que le da Agamben (2011).

calendario, la contratación de docentes indígenas. Obstáculo cuando es utilizado por algunos gestores administrativos de los departamentos regionales de educación como una barrera para la implementación de ideas y cambios propuestos por las comunidades —muchas demandas no serán posibles hasta que no estén en papel (en planificación docente, programas curriculares, calendarios, planes de estudio)—, factor muy desmotivador para el profesorado indígena, al menos en el caso de los guaraníes, ya que no se ofrece la formación continua adecuada que les permita conocer mejor estos recursos.

El proceso de las comunidades indígenas por apropiarse del texto escrito es desmotivado cuando los docentes indígenas se encuentran ante materiales didácticos que no les conciernen —elaborados para las escuelas no-indígenas y distribuidos igualmente en las comunidades— o al tener que expresar, en formato de proyectos, planificación y programas, una memoria (*arandu*, para los guaraníes) que tiene su soporte en el cuerpo y que se mantiene viva hace siglos en la oralidad. Frente a estas situaciones, Franchetto (2008) advierte la necesidad de una mayor reflexión sobre los efectos que el papel (la escritura) ha tenido en los pueblos indígenas desde la colonización: “Poco se ha reflexionado sobre este tema dentro de la historia de los pueblos indígenas de Brasil y poco se ha escuchado sobre lo que los indios dicen y cuentan al respecto” (p. 31).

Leer y escribir, por otro lado, nos permite asumir desde dentro, es decir, desde la investigación y reflexión académica, que el *jurua arandu* (la episteme occidental) forma parte de un dispositivo que impide la re-verberación de la “memoria viva” por los cuerpos indígenas al bloquear los caminos ancestrales, visibles e invisibles, por los que transitan palabras y personas. “Hoy en día”, afirma Verá Nhamandu, “nos preguntamos mucho sobre la destrucción del mundo porque el material didáctico de nuestros ancianos es el mundo: todas las cosas de este mundo forman un libro completo, entonces yo pienso que nuestra parte del libro está siendo destruida” (citado en Testa, 2007, p. 130; traducción propia).

Nos encontramos frente a un dispositivo de captura de la máquina socio-económica, cuyo fundamento está en la alienación de la tierra, es decir, en la ilusión de que podemos escindir a los cuerpos de sus condiciones de existencia. En tanto partícipe más o menos consciente de este dispositivo ciertamente colonial, la educación escolar irrumpe en las comunidades imponiendo espacios y calendarios que separan a los ancianos de los niños y,

en muchos casos, a los cuerpos del placer de aprender, instaurando intervalos entre lo que se sabe y lo que se siente: “El concepto de interculturalidad surgió para las escuelas (indígenas) con niños aprendiendo entre paredes” (Benites, 2018, p. 40).

El peligro de la interculturalidad funcional (ver Walsh, 2010), en este contexto, radica en el despliegue de una serie de mecanismos, dispositivos y dinámicas que extraen (alienan) a las “personas guaraníes” (*mbya*), tanto profesores como alumnos, de contextos en los que emergen en continuidad con diversos colectivos y que conforman sus territorios. El ambiente urbano, que se rige por la acción de inúmeros y diversos formatos del papel —documentos de propiedad y de identidad, leyes, billetes, periódicos, artículos científicos y, en la actualidad, como papel virtual, sitios web— y que, en líneas generales, requiere el dominio de la escritura para abrirse un espacio que habitar, parece existir —quizá éste sea el juego de prestidigitación— como un “ambiente” cuya naturaleza es exterior y ajena al sujeto que en él habita y actúa.

La *Yvyrypa*, sin embargo, es tanto el soporte como el efecto-extensión de formas de existencia en movimiento que se encuentran, encantan y entrelazan —los guardianes, los caminos, las personas—. Estas formas nos piden imaginar seres cuyas líneas de diferenciación, cuyas diversidades, escapan a nuestras reparticiones entre reinos: humanidad, animalidad y vegetalidad. Así, la formación de los guaraníes como “sujetos de derechos”, es decir, como capaces de ejercer su ciudadanía, a través de la alfabetización (en la etapa escolar) y de la formación académica de los profesores, debe mantenerse adscrita al entramado de relaciones que constituyen a la “persona guaraní”.

Son éstos los términos que nos permiten percibir que la relación entre “sujeto de derechos” y “persona indígena” es un factor fundamental en el aumento o disminución de la distancia entre la legislación de la EEI y su implementación en las comunidades. La falta de conocimiento que tienen algunos representantes de la administración pública —encargados de implementar programas escolares en las comunidades— al respecto de la legislación que garantiza el derecho a la diferencia, y de lo que esta diferencia supone, es un agujero negro que engulle décadas de esfuerzo del movimiento indígena y buena parte de la motivación de los profesores que, aun así, intentan inventar a partir de sus propias experiencias escolares una educación escolar indígena específica y diferenciada.

Es propio del *jurua arandu* ignorar diversidades inconvenientes a una cierta economía, la cual responde al principio de que la relación con la Tierra es una relación de propiedad y no de pertenencia, indicando que ambas relaciones son mutuamente exclusivas. Este aspecto del dispositivo no es un detalle. Para empeorar la situación, explica Jera Guarani (2020), “las personas en las aldeas se meten en la cabeza la idea de que la escuela es el futuro”, soñando con un trabajo para sus hijos dentro de la aldea (p. 19).

¿Cómo podemos actuar en favor de las diversidades guaraníes? Sabemos que uno de los principales desafíos es el de invertir la relación de englobamiento jerárquico entre el *jurua arandu* (epistemología occidental) y el *mbya arandu* (memoria viva guaraní), trastornando los papeles, poniendo la escritura al servicio de los guardianes (*ija kuery*), como un camino más para que lleguen a otros cuerpos. El sentido común de los sistemas escolarizantes afirma que el conocimiento universal (léase científico-racional), dado su privilegio metodológico en cuanto al acceso a la verdad, engloba los conocimientos culturalmente determinados, es decir, los supone y los explica. Partiendo de este principio, a los “saberes indígenas” les está reservado un espacio en el calendario escolar (lunes y jueves, de 10:00 a 12:00, por ejemplo), afirmando el respeto a las diferencias y especificidades tal como acredita la ley. A pesar de que la legislación sobre la EEI en Brasil garantiza a las escuelas indígenas sus propios currículos y calendarios, este derecho enfrenta bloqueos incomprensibles por parte de la administración pública en numerosos estados y municipios del país, con el argumento de que se moviliza el derecho a la educación universal —el acceso al *jurua arandu*—, la cual tiene sus formas propias de funcionamiento y sus tiempos necesarios.

Este ejercicio requiere alternancias e inversiones en relaciones de englobamiento, de modo que los currículos de las escuelas indígenas no sean continentes con formato rígido que otorgan un espacio a los contenidos específicos de cada colectivo indígena, a modo de puente unidireccional que permite a los indígenas inserirse en la sociedad moderna del bienestar y del mercado occidentalizante. Imaginar, junto con los profesoras y profesores guaraníes, “escuelas vivas”¹⁰ —movimientos de composición de personas que descubran formas de habitar y pertenecer a sus territorios—

10 Proyecto organizado por el Colectivo Selvagem y coordinado por Cris Takua en Brasil. Para más información, consúltase su sitio web: <https://selvagemiclo.com.br>

es en sí una práctica pedagógica auto-dirigida, es decir, que encuentra su público en investigadores y gestores escolares no-indígenas. Cuando lo que se busca es vivir un territorio componiendo con todas las formas existenciales que atraviesan a la persona, los contenidos se ponen al servicio de los desafíos que ya existen y no de futuros delirantes de participación en una economía dirigida al éxito de una minoría y al fracaso de la vida. Tener memoria *jurua* (de blancos, no-indígenas) es no poder ignorarlo.

Conclusiones: desbordando papeles

El camino que vincula a la “persona indígena” y el “sujeto de derechos” se puede recorrer ocupando la escritura. Este movimiento de ocupación coincide, de diversas maneras, con la historia del movimiento indígena en Brasil; ambos movimientos afirman que ser sujeto de derechos indígenas supone desbordar el papel, ese soporte de leyes, documentos, informes y tesis, para poder circular por la Tierra y mantener así la vida; siendo parte importante de tal desbordamiento superar el hiato entre la ley que organiza y garantiza la educación escolar indígena específica y diferenciada, y su implementación.

Los fragmentos de relatos y reflexiones guaraníes cuyos sentidos intuitivos he intentado exponer en este artículo nos permiten comprender que una palabra que circula entre mundos y articula cuerpos no tiene cómo permanecer escrita y adscrita. La ocupación indígena de la escritura supone alterar la naturaleza de la palabra escrita de formas que podemos empezar a imaginar si entendemos “papel” y “documentos” —como los que garantizan el derecho a ocupar un territorio— como caminos de relaciones y como entes que “componen” con otros cuerpos engendrando personas. Estas imágenes, a su vez, nos permiten abordar desde ángulos alternativos los peligros de ese recorrido entre persona indígena y sujeto de derechos, dada la potencialidad alterante de nuestros modelos de vida no-indígenas: la deriva del sujeto de derechos al ciudadano y de éste al productor/consumidor de bienestar y progreso es casi inescapable, al tratarse de una amalgama social de posiciones.

La persona guaraní (*mbya*), al asumirse según una lógica de composición de mundos, implica una amalgama de caminos y tránsitos que supone protocolos de producción y consumo diferentes a los que nos constituyen. Por ello, cómo estar “en medio de los no-indígenas” es una cuestión inminente y una reflexión necesaria que ancianas y ancianos proponen a jóve-

nes y profesores guaraníes. En el modo de existencia guaraní imbuido en la noción de *Yvyrupa*, las fronteras —transiciones, traducciones— entre los mundos visible e invisible rozan y entrecruzan las fronteras interétnicas —e interculturales— que determinan sus relaciones con los no-indígenas, los mercados y el Estado, y, por lo tanto, también con las escuelas.

La “zona de contacto” (Pratt, 1992) que la escolaridad guaraní y las cuestiones territoriales producen es vivida e interpretada a partir de la experiencia de otras fronteras: entre dioses y humanos, entre vivos y muertos. Aquí, las fronteras se acercan a líneas de tensión y transformación, en lugar de limitarse a ser coordenadas fijas que dividen territorios. Estas fronteras, en permanente negociación, se engendran y movilizan a través de una serie de estrategias que deben ser consideradas políticas, en el mismo sentido que lo entiende Arendt (2002), según el cual “La política trata de la convivencia entre diferentes personas” (p. 7).

Al mismo tiempo, tales estrategias políticas se expresan y mantienen en el tiempo en lo que tendemos a considerar como “conocimiento” guaraní: la heurística puesta en acción para modular la interferencia entre diferentes socialidades y modos de existencia que pueblan la Tierra (*Yvyrupa*). La persona guaraní (*mbya*) es efecto de esta articulación entre política y conocimiento, ya que se define por las relaciones que la constituyen. *Mbyareko* (la vida, el sistema, la cultura guaraní) refiere a una vida colectiva y a una identidad en permanente transformación, porosa a los flujos de diferenciación propios de las relaciones con otros colectivos —humanos y no humanos—. Son estas relaciones —los “usos, costumbres y tradiciones”— las que, mucho antes de determinar un derecho de propiedad, definen la pertenencia de los guaraníes a la Tierra, a *Yvyrupa*.

La diversidad no puede entenderse como un objeto o producto, un área de conocimiento que comparte espacio con otros, dentro de un currículum que exprese los juegos de poder epistemológicos de nuestra sociedad. La diversidad es la forma de existencia, la condición de vida en la Tierra, y ésta es probablemente una de las lecciones más importantes que los pueblos indígenas están tratando de transmitir a las sociedades occidentales. La diversidad es el *modus operandi* de todas las cosas y por eso el bienestar del planeta depende, más que nunca, del respeto a la diversidad —diversidad política, de lenguas y teorías lingüísticas, de modos de circulación de palabras y composición de personas—. En palabras de Baniwa (2019):

La existencia viva de diferentes lenguas es fundamental para establecer la práctica del diálogo y el intercambio de conocimientos, valores y experiencias de vida y de mundos. La diversidad de lenguajes posibilita establecer diálogos cosmopolíticos y conexiones trascendentes, involucrando holísticamente interespiritualidades, intersubjetividades, interepistemologías y las importantes capacidades de articulación de las multireferencialidades cósmicas, las multidimensionalidades ontológicas humanas y las multicosemologías lingüísticas y ecológicas. Las lenguas transmiten y sostienen mundos, valores y existencias humanas y no humanas únicos, aunque diversos, interdependientes. (p. 93)

El carácter diferenciado de las escuelas guaraníes sigue siendo un objetivo y un desafío, no una realidad (un hecho). La tarea antropológica de “posibilitar alianzas” (Albert, 2015) indica la viabilidad de contribuir para adecuar y afinar las políticas públicas dirigidas a los guaraníes, principalmente en el ámbito de la educación escolar. Percibimos que la brecha entre la formulación de leyes y su aplicación, en parte, se refiere a la necesidad de comprender qué implica el concepto “diferenciada” y qué significados pueden constituirlo. Si desplazamos el punto de atención de la idea del “derecho a la diferencia” hacia la imagen de la “persona diferenciante” —la persona como acontecimiento, como encuentro entre modos existenciales diversos y a veces opuestos, capaz de movilizar un potencial transformador, una alteridad alterante—, entendemos que *mbya*, la persona guaraní, no es una entidad a la que se aplica un derecho, sino que ella misma es una configuración política, intercultural e interontológica.

Así, se intuye que el propósito de la EEI no es tanto el de formar personas, sino el de componerlas; personas capaces de transformar el “modus pensanti” y “modus operanti” de las epistemologías (coloniales, modernas) occidentalizantes, revelando, denunciando y bloqueando los caminos por los que el *jurua arandu* (conocimiento y memoria no-indígena) se asocia con y apoya la colonialidad y la expropiación territorial. Los profesores indígenas, con sus tránsitos entre las aldeas y las ciudades, modulan, inventan y engendran la interculturalidad, siendo la naturaleza de la misma efecto de su capacidad de intermediación crítica. Diplomáticos en un contexto históricamente definido por el despojo de sus tierras ancestrales y sus formas de subsistencia, por la falta de respeto a sus epistemologías, por el desconocimiento y devaluación de

sus cosmologías y filosofías y por el incansable intento de someter sus cuerpos (hoy en nombre de su propio desarrollo económico), los profesores indígenas nos invitan a aprender qué es la diversidad.

Como diplomáticos del modelo social que perpetra tanta violencia y para incidir en este contexto, es fundamental que investigadores y colaboradores no-indígenas —formemos o no parte de organizaciones institucionales— seamos capaces de desarrollar el respeto por la resistencia de estos pueblos y la conciencia de nuestra ignorancia e incompetencia en materia de interculturalidad. La conclusión obvia que surge cuando somos capaces de vislumbrar la raíz de los obstáculos de la EEI es la necesidad de que profesores, líderes y ancianos indígenas nos capaciten como colaboradores. Esta formación es la única garantía de la posibilidad de crear enfoques metodológicos y pedagógicos mínimamente interculturales y de poder aceptar el carácter diferenciador —el potencial de alteración— de la educación escolar indígena; ese extraordinario motor de transformaciones sociales a través de la promoción de las diferencias.

En nuestro caso, quizá tengamos que imaginar la posibilidad de diferenciarnos de nosotros mismos, abriendo nuestros cuerpos a la reverberación de memorias ancestrales que, desbordadas de cierta escritura que no alcanza a capturarlas, se despliegan por la Tierra a la que, a pesar de todos nuestros intentos, también pertenecemos.

Bibliografía

- Abel, R. A. (2019). “*Lá no alto se canta o tempo inteiro*”: Formas de ensinamentos Guaraní-Mbya e o potencial do canto como (trans)formação. [TFG, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório-UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/200516>
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Albert, B. (2015). Postscriptum. Quando um é um outro (e vice-versa). En B. Albert y D. Kopenawa, *A queda do céu. Palavras de um xamã yano-mami* (pp. 512-549). Companhia das Letras.
- Amés, P., Gomes, A. M. R. (2017). Contrasting approaches to Indigenous peoples' education in Peru and Brazil: Mainstreaming or differentiating processes in schooling. En K. M. Anderson-Levitt y E. Rockwell (eds.), *Comparing Ethnographies: Local Studies of Education across the Americas* (pp. 27-58). American Educational Research Association.

- Anciãos e anciãs Guarani. (2018). Documento Base Guarani: Xeramõi kuery ha'e gui xejaryi kuery nhanemongueta porã / Os bons conselhos dos nossos avós. En M. D. Post Darella, A. M. Ramo Affonso, C. Guerola, C. Rocha de Melo y A. C. Colombero (eds.), *Tape Mbaraete Anhetengua Fortalecendo o caminho verdadeiro* (pp. 26-80). ASIE.
- Arendt, H. (2002). *A dignidade da política*. Perspectiva.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2016). *Informe del Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas relativo a su noveno período de sesiones* (Ginebra, 11 a 15 de julio de 2016). <https://www.refworld.org/es/ref/annualreport/unhrc/2016/es/112176>
- Baniwa, G. (2019). *Educação Escolar Indígena no século XXI: Encantos e desencantos*. Mórula, Laced.
- Benites, E. (2020). Tekoha Ñeropu'ã: Aldeia que se levanta. *Revista Nera*, 52, 19-38. <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i52.7187>
- Benites, E. (2021a). *A Busca do Teko Araguayje (jeito sagrado de ser) nas retomadas territoriais Guarani e Kaiowá*. [Tesis doctoral, Universidade Federal da Grande Dourados]. Repositório-UFGD.
- Benites, E. (2021b). Por que a terra é vida? Mobilização pelos Direitos Indígenas e pela Democracia. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/live/MqFTNNZSXQc>
- Benites, S. (2018). Viver na língua guarani Ñandewa (mulher falando). [TFM, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?jsessionid=OLD8hZDRKcIxr-5gUewgaqc96.sucupira-203?cid=1>
- Cadogan, L. (1992). Ayvu Rapyta. Textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá. *Biblioteca Paraguaya de Antropología* [vol. XVI] (pp. 12-217). CEADUC, CEPAG.
- Carneiro da Cunha, M., y Cesarino, P. N. (coords.). (2014). *Políticas culturais e povos Indígenas*. UNESP.
- Chávez, F. P. (2015). *La cooperación internacional y los pueblos indígenas de América Latina: Políticas y estrategias de desarrollo (2000-2010)*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/ff96f9e5-a801-472e-8ba9-a8e2a31e76e2>
- Clastres, H. (1989). *La tierra sin Mal. El profetismo tupí-guaraní*. Ediciones del Sol.

- Coelho de Souza, M. (2002). O traço e o círculo. O conceito de parentesco entre os Jê e seus antropólogos. [Tesis doctoral, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Coelho de Souza, M. (2014). Conhecimento indígena e seus conhecedores: Uma ciência duas vezes concreta. En M. Carneiro da Cunha y N. P. Cesarino (coords.), *Políticas culturais e povos Indígenas* (pp. 195-218). UNESP.
- Comitê de Educação Escolar Indígena. (1994). *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar*. MEC, SEF, DPEF.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2012). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Descola, P. (2012). *Más allá de naturaleza y cultura*. Amorrortu editores.
- Equipe Mapa Guaraní Continental. (2016). *Cuaderno del Mapa Guaraní Continental. Pueblos Guaraníes en Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay*. Endepa, Unsa, APG, Cipca, Cerdet, Ilc, Aty Guasu, Yvy Rupa, Cimi, Cti, Isa, Faind, Unila, Funai, Conapi, Conagua.
- Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Franchetto, B. (2008). A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. *Mana. Estudos de Antropologia Social*, 14(1), 31-59. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132008000100002>
- Guarani, J. (2020). Tornar-se selvagem. *PISEAGRAMA*, (14), 12-19. <https://piseagrama.org/artigos/tornar-se-selvagem/>
- Krenak, A. (2023). Memórias Ancestrais - Memória não queima. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/pv3WpTbT5Ko>
- Latour, B. (1993). *We have never been Modern*. Harvard University Press.
- Lima, T. S. (2005). *Um peixe olhou para mim. O povo Yudjá e a perspectiva*. Editora UNESP.
- Lima, T. S. (2011). Por uma cartografia do poder e da diferença nas cosmopolíticas ameríndias. *Revista de Antropologia*, 54(2), 601-646. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2011.39641>
- May, S., Aikman, S. (2003). Indigenous education: Addressing current issues and developments. *Comparative Education*, 39(2), 139-145. <https://doi.org/10.1080/03050060302549>
- Mendoza Zuany, R. G., Jimenez Naranjo, Y., Frenk, G. A., Dietz, G. (2015). Diversidad e interculturalidad. Una propuesta conceptual, metodológica y política para su abordaje en el ámbito educativo. En G.

- Novaro, A. Padawer y A. Hecht (coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes: Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 113-137). Biblos.
- Munduruku, D. (2009). Educação Indígena: Do corpo, da mente e do espírito. *Revista Múltiplas Leituras*, 2(1), 21-29. <https://core.ac.uk/download/pdf/235209185.pdf>
- Pesquisadores Guarani. (2015). *Guata porã: Belo caminhar*. CTI, Iphan, CGY. <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/GIL00015.pdf>
- Pissolato, E. (2006). *A duração da pessoa: Mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)*. UNESP.
- Post Darella, M. D., Ramo Affonso, A. M., Guerola, C., Clarissa Rocha de Melo, C., Colombero, A. C. (coords). (2018). *Tape Mbaraete Anhetengua. Fortalecendo o caminho verdadeiro. Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)*. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/item/5a2045e1-f2ae-44d9-8d8b-37a57befdcdb/Livro%20Guarani_PDFweb.pdf?sequence=1
- Pratt, M. L. (1992). *Imperial Eyes. Travel writing and transculturation*. Routledge.
- Presidência da República. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Ramo, A. M. (2020). Nos tempos antigos Nhanderu soube qual haveria de ser nosso futuro teko. Tempo, troca e transformação entre os Guarani. *Revista de Antropologia*, 63(1), 122-142. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2020.168618>
- Ramo, A. M. (2014). *De pessoas e palavras entre os Guarani Mbya*. [Tesis doctoral, Universidad Federal Fluminense]. Repositorio Institucional da Universidade Federal Fluminense. <http://ppgantropologia.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/16/2016/07/ana-maria-ramo-y-affonso.pdf>
- Ramo, A. M. (2023). *Nhemongarai: Ritual, gênero e outros encaixes entre os Guarani*. *Etnográfica*, 27(2-1), 407-428. <https://doi.org/10.4000/etnografica.13509>
- Scaramuzzi, I. A. (2008). *De índios para índios: A escrita indígena da história*. [Tesis doctoral, Universidade de Sao Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-30032009-151939/publico/IGOR_ALEXANDRE_BADOLATO_SCARAMUZZI.pdf

- SELVAGEM ciclo de estudos sobre a vida. (2021). *Conversa Selvagem* - Cristine Takuá, Carlos Papá e Ailton Krenak. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=znGTLLXApl>
- Senado Federal. (2020). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996*. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf
- Soares-Pinto, N. (2017). De coexistências: sobre a constituição de lugares djeoromitxi. *Revista de Antropologia da UFSCar*, 9(1), 61-82. <https://doi.org/10.52426/rau.v9i1.180>
- Sztutman, R. (2020). Perspectivismo contra o Estado. Uma política do conceito em busca de um novo conceito de política. *Revista de Antropologia*, 63(1), 185-213. <http://dx.doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2020.169177>
- Testa, A. (2007). *Palavra, sentido y memoria. Educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbyá*. [TFM, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092009-162947/publico/DissertacaoAdrianaQueirozTesta.pdf>
- Testa, A. (2008). Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. *Educação e Pesquisa*, 34(2), 291-307. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200006>
- Viveiros de Castro, E. B. (1996). Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana. Estudos de Antropologia Social*, 2(2), 115-144. <https://doi.org/10.1590/S0104-93131996000200005>
- Viveiros de Castro, E. B. (2003). AND. *After-Dinner Speech at Anthropology and Science. The 5th Decennial Conference of the Association of Social Anthropologists of the UK and the Commonwealth*, 2003. University of Manchester.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, J., L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.