

Por uma educação extra muro: Decolonialidade e Educação nas obras de José Carlos Mariátegui e José Ángel Quintero Weir

For an education outside the wall: Decoloniality and Education in the works of José Carlos Mariátegui and José Ángel Quintero Weir

Fernando Carreira

Brasil

Email: ferncarreira@gmail.com

Mónica de la Fare

Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Brasil

Email: monicadlf@gmail.com

Resumo: Neste artigo apresentamos uma pesquisa bibliográfica focalizada nas contribuições de dois intelectuais da América Latina: José Carlos Mariátegui, quem desde o Peru elaborou, nas primeiras décadas do século XX, um marxismo original latino-americano e José Ángel Quintero Weir, indígena *añuu* contemporâneo, professor universitário, quem resgata a sensibilidade e cosmovisão dessa etnia para problematizar a educação. Através do estudo da obra desses autores e seus comentaristas, somadas a indagações em materiais audiovisuais, elaboramos uma linha argumental que propõe pensar a emergência de ideias contra hegemônicas que se formam na América Latina, em oposição aos projetos educacionais dos Estados modernos. Essas ideias conformam uma perspectiva à que denominamos indo-americanismo educacional, que reivindica o resgate de uma originalidade distintiva dos povos ameríndios, atravessada por suas formas particulares de conhecer e produzir conhecimento. Através dela, o fazer comunidade, a autonomia e autoformação e o conhecimento de nós mesmos e de nossa história, se constituem em princípios que interrogam a educação contemporânea.

Palavras-chave: Mariátegui; Quintero Weir; Educação; Culturas Ameríndias; América Latina.

Abstract: In this article we present bibliographical research focused on the contributions of two Latin American intellectuals: José Carlos Mariátegui, who from Peru elaborated, in the first decades of the 20th century, an original Latin American Marxism, and José Ángel Quintero Weir, a contemporary *añuu* indigenous, college professor, who rescues the sensitivity and cosmovision of this ethnic group to problematize education. Through the study of the work of these authors and their commentators, added to inquiries in audiovisual materials, we elaborate an argument line that proposes to think about the emergence of counter-hegemonic ideas that are formed in Latin America, in opposition to the educational projects of the modern States. These ideas from a perspective that we call educational Indo-Americanism, which claims the rescue of a distinctive originality of the Amerindian peoples, crossed by their ways of knowing and producing knowledge. Through it, making community, autonomy and self-training and knowledge of ourselves and our history constitute principles that interrogate contemporary education.

Keywords: Mariátegui; Quintero Weir; Education; Amerindians cultures; Latin America.

Recibido / Received: 12/04/2023
Aceptado / Accepted: 12/07/2023

1. Introdução

O mundo está lateralizado por toda parte e é assim que ele existe.
Michel Serres

No Brasil, assim como em boa parte da América Latina, vivemos sob efeito constante das técnicas de governo voltadas à contenção de movimentos populares. E como lembra Antônio Callado (2017), referindo-se especificamente ao Brasil –cuja análise é possível estender à região da América Latina e Caribe, um dos principais sintomas dessas técnicas manifesta-se através dos processos que definiram os contornos dos «pequenos países das classes dominantes» (p. 58-59), advertindo que esses processos produziram um tipo de muro de contenção cujo intuito foi barrar a energia criativa que circula pelo continente. Muro que foi, portanto, a tradução do pensamento difuso –sobretudo entre conservadores e liberais, e que às vezes não deixa de estar presente também entre setores progressistas– de que ela poderia fazer surgir por aqui um império admirável (contido em si mesmo), mas que não corresponderia exatamente ao conjunto dos interesses das nossas elites. Nesse caso, sustenta Callado (2017), melhor mesmo foi tratar de disciplinar nossa interioridade disjuntiva, transformando forças sociais desviantes em massa de trabalho. Recorremos à metáfora do muro, elaborada por esse autor, no intuito de evidenciar um elemento que consideramos fundamental da sociabilidade capitalista, qual seja: o processo de descolamento do indivíduo do conteúdo real da vida.

Trata-se de algo que provém da perda da propriedade dos meios de produção pelo trabalhador, circunstância que estabelece o processo generalizado de perda de controle sobre as demais condições sociais. É esta perda generalizada que destitui os indivíduos do conteúdo da vida. Ou seja, a situação social de desigualdade do trabalho diante da propriedade cria uma igualdade jurídica que consiste em uma abstração. De modo que quando falamos em «disciplinar nossa interioridade disjuntiva», com isso queremos dizer que este elemento da sociabilidade capitalista atua produzindo no indivíduo certa estranheza do mundo; um sentimento que deriva da perda de controle sobre um poder social criado por eles próprios, num processo de *autonomização da inversão* que é o núcleo da alienação (Grespan, 2021).

O muro foi o meio através do qual se pode afastar a «América de bolso» do «império interior que nunca fomos», ele se tornou a expressão exata da célebre formulação de Rudyard Kipling, citada por Antonio Callado (2017) para ilustrar a visão imperialista que nos guia: «o Oriente é o Oriente, o Ocidente é o Ocidente e jamais se encontrarão os dois» (p. 59). A disciplina nos fez internalizar essa visão, implantando, como ele afirma, a divisão em nosso espírito, de modo que o muro se tornou o agente de nosso entorpecimento e foi a partir dele que *nosso Ocidente* criou e escravizou nosso *Oriente*. Diante disso, o objetivo deste trabalho consiste justamente em olhar para as energias e formas contidas a que Callado (2017) se refere, no intuito de recuperar – e, portanto, estender – suas forças criativas. Não exatamente para pensá-las naquilo que poderiam ter impulsionado nem para fazer um exercício meramente especulativo ou de algum modo de revisionismo, mas tentando habitá-las e seguir seu percurso para registrar o que nelas ainda há de vivo. Assim, propomos o retorno a algumas lutas sociais. Regressar a *Tupac Amaru*, a *Rumi-Maqui* ou aos Compañeros de Nova Granada desde a luta dos indígenas de Chiapas. Buscamos habitar a trilha dessa energia desde a «tempestade dos Andes», de que falava Valcarcel (1972), ou da força mestiça de Canudos diante da «onda impetuosa do sul» – o «paulista», a quem Euclides da Cunha apelidou de «empreiteiro predileto das grandes hecatombes» (Cunha, 2010, p. 70).

Ao fim e ao cabo, seguir o rastro das lutas –isto é, prolongar suas questões– significa esforçar-se por abrir «vasos comunicantes» –na feliz expressão de José Aricó (2020, p. 474)– entre os embates de ontem e hoje. Significa ligar Canudos ao MST –Movimento Sem Terra–, procurando no inusitado do encontro a força comum que age sobre o muro, contra o muro –ou contra-o-muro– no sentido de que ela redistribui naturalmente sobre ele as questões da época à qual pertencemos. E quando falamos em retornar às lutas, pensamos em fazê-lo a partir de um ponto particular: a educação. É nela que buscamos os movimentos de resistência, sejam eles teóricos, práticos, políticos ou epistemológicos, tendo como bússola a tensão que se forma entre as forças conservadoras disciplinadoras e aquelas que projetam a superação dos muros ou das grandes divisões.

Boa parte do trabalho que realizamos na pesquisa que se apresenta neste artigo, consiste no esforço de tentar explorar, sob o ponto de vista da educação, as relações entre forças sociais antagônicas e historicamente atuantes nos contextos latino-americanos. Para tanto, partimos em nossa análise da proposição de Rancière (2018) que, ao examinar dinâmicas envolvidas em relações dessa natureza, adota como base de análise o esquema *política/polícia*. Aquilo que qualificamos como *forças disciplinadoras* equivale aos processos que «operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes, a distribuição dos lugares e funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição» (Rancière, 2018, p. 41). Esses processos correspondem a uma norma implícita que define a parte ou a ausência de parte das «partes». A isso Rancière (2018) chama *polícia*, assim ele qualifica uma ordem de distribuição dos corpos, que define as partilhas entre os modos do fazer, os modos de ser e os modos de dizer, que fazem com que determinados corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tarefa. De modo que *polícia* não é tanto uma *disciplinarização* dos corpos, quanto uma regra de seu aparecer, uma configuração das ocupações e das prioridades dos espaços em que essas ocupações são distribuídas (Rancière, 2018).

Nesse sentido, falamos neste trabalho de lutas e projetos educacionais marcados por certa coerência social, cultural e epistemológica com as realidades das bases latino-americanas. Lutas e projetos que foram soterrados pela métrica colonial-imperialista, que introduziu na América uma lógica evolutiva traçada desde a Europa. Linha que naturalizamos –conforme Callado (2017)– a partir da internalização de uma série de divisões que marcam a distância entre Eles e Nós; uma distância que deveríamos superar para nos tornarmos (assim como eles) modernos. Falamos das divisões entre a civilização e a barbárie, cultura e natureza, centro e periferia, metrópole e colônia, conhecimento verdadeiro e misticismo, História e Mito. De modo que é no contexto de resistência à lógica colonialista –ou seja, no exercício concreto de desativar falsas oposições misturando mundos e conceitos¹– que propomos procurar os elementos de uma tradição educacional autóctone; aquilo que poderíamos chamar –na falta de um termo melhor– de «pensamento pedagógico latino-americano», ou então «pensamento educacional decolonial», para usar o termo em voga.

¹ Trabalhamos neste texto a ideia de «resistência» num sentido muito particular, procurando distanciá-la de uma correspondência mecânica ao movimento de retorno ou reação a uma ação. Pautar a leitura dos projetos educacionais a que estamos inclinados a investigar por esta via, seria de antemão tomá-los como sendo pautados por aquilo a que, de certo modo, se opõem. Antes, procuraremos percebê-la como efeito de processos autônomos de produção de mundo. Processos que obviamente não são alheios aos impactos gerados pelos propósitos das forças hegemônicas, mas que ao invés de serem limitados, compõem com elas seus processos produtivos.

É no intuito de evidenciar algumas linhas que compõem essa «tradição educativa local», isto é, a emergência das ideias contra hegemônicas que se formam na América Latina em oposição aos projetos educacionais dos Estados «modernos», que pesquisamos possíveis contribuições que os estudos sobre a educação indígena podem oferecer ao debate. Trata-se, portanto, de imaginar um tipo de movimento investigativo atento à oportunidade de introduzir –ou alinhar– na trilha de pensadores que investiram em projetos educacionais alternativos, reflexões produzidas por professores, lideranças e pesquisadores indígenas contemporâneos. A nosso juízo, a conexão passado/presente, articulada em torno de projetos educacionais desviantes, forma um campo de investigação interessante por possibilitar a interconexão das lutas e o prolongamento de suas questões.

Não há dúvidas, no entanto, de que o conjunto de pensamento que nos dispomos a observar é coberto por certa abrangência e heterogeneidade, cuja amplitude e complexidade escapam à dimensão de uma única pesquisa. Nesse sentido, quando propomos aproximar algumas dessas linhas de pensamento, falamos menos em dispor de um panorama geral acerca do conjunto do que de *pôr em contato* ideias e ideais comuns –distribuídos no tempo e no espaço– a respeito do que poderíamos denominar como o caráter distintivo de uma pedagogia *indo-americana*. Trata-se de buscar um tipo de incisão aguda que privilegie a profundidade em detrimento a extensão. Um corte que estabeleça como *horizonte comum* à luta contra-colonial do pensamento educacional, e que permita observar como e a partir de que ponto é possível pensar alguma originalidade pedagógica na América Latina.

Isto posto, podemos dizer que a demarcação de nosso *corte* de pesquisa passa diretamente pelo retorno à luta indígena por autonomia, assim como por seu correlato imediato: a demanda por educação e projetos educacionais diferenciados. Retorno que nos tem influenciado a pensar as possíveis relações existentes entre o pensamento educacional de José Carlos Mariátegui (1894-1930) –intelectual peruano que se debruçou nas primeiras décadas do século XX sobre ideia da «educação do índio pelo índio», vista como etapa decisiva na formação da sensibilidade necessária à emergência de um novo Peru– e a produção do professor venezuelano contemporâneo, de origem *añuu*, José Ángel Quintero Weir, cuja obra propõe um *retorno a nós*, a partir do *sentirpensar añuu*, sensibilidade que remete à necessidade da retomada de formas originais de conhecer e produzir conhecimento.

Assim, cada um deles, partindo de tempos, realidades e questões particulares, reivindica como projeto de futuro o resgate de certa originalidade distintiva dos povos ameríndios; uma originalidade atravessada por suas formas particulares de conhecer e produzir conhecimento, e que tem motivado a eclosão das propostas educacionais desviantes - que são o tema de interesse da pesquisa que apresentamos a seguir.

2. As forças desviantes

Em «Sobre o conceito de história», Benjamin (2005) afirma que «nunca há documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie». «E, assim, como ele não está livre da barbárie, também não o está o processo de transmissão na qual ele passou de um vencedor a outro» (p. 70). Assim, quando olhamos os projetos educacionais *indo-americanos* –a partir da mescla de conceitos elaborada por Benjamin, podemos supor que toda proposta hegemônica

no âmbito educacional tende a carregar em si o seu próprio índice de barbárie. E se, como vimos, a «América de bolso» das classes dirigentes está alicerçada no represamento de forças desviantes através da disciplina, os projetos educacionais «vencedores» –aqueles que dão cor e forma ao muro - em seus processos de transmissão histórica–, guardam igualmente em si os germes de seus contrários. O que nos permite afirmar, por outro lado, que «toda época vive a possibilidade de libertar os seus e o os outros» (Tible, 2017, p. 28); afirmativa plausível justamente porque ao «vasculhar a história a contra-pelo», como afirma Benjamin (2020), somos capazes de ligar eventos que de algum modo participam dela na condição de forças desviantes. E é nesse sentido que os movimentos educacionais *indo-americanos*, propostos por Mariátegui e sugeridos por Quintero Weir –mas, sobretudo, a ideia de retorno às origens que ambos os autores inspiram–, se apresentam como centrais nesse processo.

É importante frisar que o que qualificamos como um *indo-americanismo* educacional –isto é, a emergência da luta indígena por propostas educacionais que respeitem seus conhecimentos e modos particulares de transmissão– não representa, por um lado, a afirmação de um desejo implícito de regresso ao passado. Antes do que a reivindicação de retorno a algo perdido – a uma vida ideal de que os indígenas já não dispõem-, seus projetos falam, ao contrário, da disposição em descobrir o que ainda resta de vivo neles. Assim, menos do que a expressão de uma melancolia, este *indo-americanismo* reflete a intenção de restaurar um traço de energia cuja força atua como matriz geradora de desenvolvimento autônomo – de modo que o retorno ao passado mira sempre o futuro. Como apontam Bergamaschi e Antunes (2020) para a escola indígena atual, no sul do Brasil, trata-se de um projeto que «aponta caminhos de autonomia», nos que autoria e protagonismo convivem com séculos de história de resistência silenciosa «às ações tutelares, integracionista e colonizadora da escola em suas terras» (p. 122). Por outro, o lado relacionado ao movimento que a este estudo propõe, retornar às origens *indo-americanas* caracteriza o exercício proposto por Benjamin (2020), que neste caso exige examinar a contra-pelo a história dos processos de transmissão dos projetos educacionais «vencedores», ou seja, manifesta a intenção de percebê-los desde seus contrários. E se este movimento estampa, em ambos os lados, a possibilidade de liberação *dos seus e dos outros*, isto decorre diretamente da capacidade que ele tem de *produzir comunidade* –prolongamentos transcursivos– em torno de projetos de transformação social. Assim, pensar as implicações sociais desse *indo-americanismo* nos parece fundamental por sua atualidade; ainda mais quando recuperadas sob o ponto de vista da relação entre a luta por educação e o processo de produção de comuns.

Então, a pergunta que emerge é: como é possível construir um comum? Ou melhor, como produzir um *novo horizonte comum*, ou uma *comunidade* a partir da transversalidade das lutas? Latour (2020), por exemplo, explora a questão sob a perspectiva das mudanças climáticas, afirmando tratar-se do processo de recriação de nossa paisagem política a partir de uma questão geopolítica fundamental: com quem vamos nos aliar? Acreditamos que com isso ele queira dizer que quando pensamos em um mundo futuro é preciso que pensemos também em quem se tornará nosso «adversário», nas possibilidades de negociação ou em como é possível reabrir a

discussão geopolítica entre aqueles que têm o mesmo problema, mas que possuem Terras, planetas diferentes. Conservando o mesmo sentido, talvez Callado colocasse a questão em outros termos: como devemos nos posicionar frente ao muro? Ao fim, Latour (2020) sustenta que produzir um comum –fazer comunidade– consiste em criar um vocabulário, uma linguagem nova que permita que pensemos o mundo em outros termos. E disto não nos faltam exemplos; entre os quais o movimento *Black Lives Matters* talvez seja atualmente o de maior expressão.

Já os intelectuais que compõem o Comitê Invisível (2018) traduziriam a opção geopolítica de Latour em termos de luta por *secessão*. Para eles, fazer secessão não significaria cortar uma parte do território do conjunto nacional, não se trata de isolamento ou de romper a comunicação com todo resto (não há aqui espaços para muros). Em sua concepção, fazer secessão corresponde a desfazer a própria geografia existente, significa desenhar uma outra geografia, descontínua, em arquipélagos, intensiva, e assim partir ao encontro dos lugares e territórios que nos são próximos (Comitê Invisível, 2018). E retornando a Latour, trata-se de partir ao encontro de uma linguagem. O *comum* associa-se assim à ideia de luta e de secessão, pois, conforme sustentam os companheiros do Comitê citado, não podemos ignorar o fato de que a luta cria o comum, que o próprio combate reconfigura o cotidiano dos territórios em luta e cria a consistência do local. De modo que é possível dizer que os movimentos habitam um território sob a ótica daquilo que *eles* podem vir a ser – ocupam o território sob a perspectiva da nova geografia, que constitui a ocupação ao ser constituída por ela. Assim, podemos dizer que o comum é o local menos os muros (Comitê Invisível, 2018).

Mas o que isso tudo tem exatamente a ver com o tema educação? Nós pensamos que muito. Sobretudo, porque os projetos educacionais são elementos fundamentais nos processos de represamento das forças criativas, das que falamos no início do texto. O que equivale a dizer que são parte constituinte da *geografia a ser desfeita*, já que contribuem para a emergência de um horizonte comum. Muitas vezes funcionam como meio disciplinador, isto é, como instância de internalização do muro (ou de uma determinada geografia). De modo que fazer secessão através da educação significa criar as condições a partir das quais a disposição espacial pode ser reescrita. Em outras palavras, fazer secessão nos possibilita reescrever a geografia, ao dismantelar o modo como o muro une ao separar, (re)unindo aquilo que ele separa a partir de outros termos. Trata-se de liberar as energias criativas que sempre circularam pelo continente, como lembra Callado (2017). E foi a leitura original que José Carlos Mariátegui fez da obra de Marx, que inicialmente nos inspirou a aproximar tais questões. De modo que propomos levar a sério a indicação feita pelo filósofo Enrique Dussel (2014), quando afirma que para pensarmos a América Latina, desde um ponto de vista local, é profundamente necessário seguir as intuições do autor peruano.

3. De Mariátegui a Quintero Weir: Hacer Comunidad

3.1. José Carlos Mariátegui – conhecer melhor a nós mesmos

Adepto a um marxismo pouco ortodoxo e muito próximo aos escritos mais maduros de Marx, o pensamento de Mariátegui caracteriza-se pela oposição fervorosa que

fez ao marxismo determinista e eurocêntrico da II e III Internacional. Sua obra, segundo Dussel (2014), foi marcada por um realismo psicológico e sociológico que priorizou as lutas em detrimento a teoria: *ni calco ni copia!* era a frase com a qual ele resumia sua opção metodológica. De modo que seu diagnóstico sobre o processo de emancipação do país partiu da ideia de que não haveria solução de autonomia fora da «peruanização» do Peru. Nas palavras do próprio Mariátegui (1928/1986): «Não queremos, certamente, que o socialismo seja na América decalque e cópia. Deve ser criação heróica. Temos que dar vida, com nossa própria realidade, na nossa própria linguagem, o socialismo indo-americano. Temos aqui uma missão digna de uma nova geração» (p. 230, tradução nossa).²

A recusa ao dogmatismo contribuiu para a formulação de um marxismo próprio, a moda da casa, no qual Mariátegui identifica os índios andinos como força capaz de desempenhar na América Latina a função revolucionária que Marx havia identificado na Europa ao proletariado. «A esperança indígena é absolutamente revolucionária. O mesmo mito, a mesma ideia, são agentes decisivos do acordar de outros povos velhos» (Mariátegui, 1926, p. 5, tradução nossa).³

Nos *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, obra que Aricó (2020) definiu como «a única obra teórica realmente significativa do marxismo latino-americano» (p. 293), Mariátegui (1928/2007) dedicou-se a examinar a realidade do país à luz do que definiu como o «problema do índio». A transformação do indígena em camponês através da privação de seu acesso à terra, fazendo assim referência a sua fixação ao campo como mão de obra para o sistema *gamonal*⁴. Este cenário social viabilizou a organização de uma imagem coerentemente marxista do capitalismo periférico, latifundiário e pré-industrial peruano (Dussel, 2014). Para Mariátegui (1928/2007), a condição periférica ocupada pelo país no sistema mundial vinculava-se diretamente a um «espírito de feudo» –contrário aos ideais burgueses de emancipação– que dominava o processo de formação do Estado peruano. De maneira que, enquanto na Europa as correntes marxistas sustentavam que a passagem inevitável da economia capitalista para o sistema comunista se daria através da luta de classes entre burgueses e proletários, no Peru de Mariátegui este processo estaria vinculado a luta indígena pela retomada das terras concentradas nas mãos de uma elite atrasada, de perfil predominantemente feudo-militar, e que partilhava o poder político com a tímida burguesia litorânea (Mariátegui, 1928/2007).

² «No queremos, ciertamente, que el socialismo sea en América calco y copia. Debe ser creación heroica. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al socialismo indo-americano. He aquí una misión digna de una generación nueva». (1928/1986, p. 230).

³ «La esperanza indígena es absolutamente revolucionaria. El mismo mito, la misma idea, son agentes decisivos del despertar de otros viejos pueblos» (Mariátegui, 1926, p. 5).

⁴ O sistema gamonal foi um modo de organização econômico-social que imperou em vastas regiões dos Andes, no qual regime de exploração da terra caracterizou-se historicamente pela combinação profunda entre despotismo local, baixa produtividade, paternalismo e servidão extrema. No Peru o sistema vivenciou seu apogeu durante a chamada República Aristocrática, período em que o poder político distribuía-se entre algumas poucas famílias de latifundiários. Em relação ao termo, que consistiria em um análogo andino do nosso clientelismo, há ainda todo um debate nos meios marxistas que associa a ideia do gamonalismo como um possível feudalismo latino-americano. As análises a respeito da existência ou não de um modo de produção feudal em solo latino encontrou forte resistência no contexto dos embates marxistas locais que, por um lado, denunciavam a sobreposição automática do conceito europeu enquanto chave de leitura da realidade rural dos povos andinos, por outro, enfatizavam certo relativismo de sua utilização para identificar aspectos característicos ao período feudal que estariam presentes na América Andina. No caso de Mariátegui (1928/2007) o termo feudal aparece em seus textos caracterizando o gamonalismo como modo de produção pré-capitalista que apresentaria aspectos particulares que correspondem ao feudalismo europeu. É neste sentido, por exemplo, que ele fala em um espírito feudal que representaria o atraso da elite peruana.

Assim, para o autor, tanto no Peru como na Europa, os rumos do progresso demandam a formação de um novo espírito, um espírito original, revolucionário, que fosse a expressão da caminhada humana em direção a uma sociedade menos desigual, o que equivaleria dizer: mais comunista. E se, como vimos, na Europa cabia ao proletariado urbano o papel de vanguarda espiritual dos novos tempos, no Peru, este papel ficaria a cargo das comunidades andinas, os Incas (Mariátegui, 1928/2007). E foi Valcarcel (1972) quem expôs inicialmente o traço *incaico* das lutas sociais do início do século passado, afirmando que, assim como a Rússia, o Peru era um país de camponeses, onde quatro quintos da população era constituída por trabalhadores indígenas localizados nas zonas rurais. O autor estende ainda a característica aos Andes como um todo, afirmando que as comunidades camponesas estariam presentes na Bolívia, Equador e parte da Argentina. E ultrapassando estes limites, assegura que os problemas enfrentados pelos coletivos andinos seriam comuns a outros países como a Venezuela, Brasil, México e também América Central e Antilhas.

Valcarcel (1926) complementa sua análise afirmando que o espírito de atraso, que marcou grande parte da análise social da época, decorre de um «republicanismo democrático ridículo» (p. 6), impulsionado pela grotesca vontade de parecermos civilizados. Para ele, a imensa massa populacional que formava o elemento básico da nacionalidade americana estaria fora do Estado, não sendo, portanto, composta por cidadãos. Os índios camponeses não pertenceriam à sociedade peruana: «para o camponês, toda relação com o Estado e a sociedade se resolve em obrigações. O camponês índio carece de direitos»; «Os índios vivem estas repúblicas no desdobramento intransponível dos dois mundos disímiles: a minoria europeizada, a maioria primitiva» (Valcarcel, 1926, p. 6, tradução nossa).⁵ Mudar o foco de análise em relação ao lugar ocupado pelos coletivos de camponeses, no processo de formação de uma nova sensibilidade social, apresentava-se, então, como uma aposta nas energias desviantes –em seus traços disfuncionais– capazes de mobilizar forças de transformação social a partir de outra matriz. O ponto de partida seria o *ayllu*, instituição indígena que Mariátegui associaria conceitualmente ao binômio terra/comunidade, expressão de um comunismo primitivo Inca a ser retomado, que seria o análogo funcional do *mir* russo (Quijano, 2007). Como afirmava Valcarcel (1926), a tempestade dos Andes: «pode ser hoje um império e amanhã um rebanho de escravos. Não importa. A raça permanece idêntica a si mesma. Não são vestimentas exteriores, reformas epidérmicas, capazes de mudar seu ser. O índio vestido à europeia, falando inglês, pensando como ocidental, não perde seu espírito» (p. 4, tradução nossa).⁶

É neste contexto de (re)sistematização da análise sobre os rumos do desenvolvimento peruano –e profundamente impactado pelos desdobramentos do movimento estudantil iniciado em Córdoba em 1918– que Mariátegui começa a esboçar algumas ideias sobre a Educação e os processos emancipatórios.

⁵ «para el campesino toda relación con el Estado y sociedad se resuelve em obligaciones. El campesino índio carece de derechos.»; daí resultam as práticas tutelares da «mão protetora do Estado»; «Os índios viven estas repúblicas en el desdoblamiento insalvable de los dos mundos disímiles: la minoria europeizada, la mayoría primitiva» (Valcarcel, 1926, p. 6).

⁶ «puede ser hoy un império y mañana un hato de esclavos. No importa. La raza permanece idéntica a si misma. No son exteriores atavios, epidérmicas reformas, capaces de cambiar su ser. El índio vestido a la europea, hablando inglés, pensando a la occidental, no pierde su espíritu» (Valcarcel, 1926, p. 4).

Para ele seria necessário pensar em uma nova escola para a população pobre (camponesa); uma escola assentada na ideia de *autoformação*, que partisse do pressuposto de que a educação não deveria ser imposta aos índios pelos brancos, mas promovida pelos próprios camponeses (Pericás, 2006). A proposta de educação do indígena pelo indígena decorre do fato, como lembra Pericás (2006), de que Mariátegui analisa o problema educacional sem descuidar do problema da terra – o que significa dizer que o problema *Educación* é tratado pelo autor peruano antes como uma questão econômica e social. De modo que ele considerava ingênuo pensá-la sob um ponto de vista reformista, que privilegiasse o posicionamento idealista decorrente de uma doutrina exclusivamente pedagógica (Pericás, 2006). Nas palavras do próprio Mariátegui (1928/2007),

A concepção de que o problema do índio é um problema de educação não aparece sustentada nem mesmo por um critério estrito e autonomamente pedagógico. Hoje, a pedagogia leva em conta, mais do que nunca, os fatores sociais e econômicos. O pedagogo moderno sabe perfeitamente que a educação não é uma mera questão de escola e métodos de ensino. O ambiente sócio-econômico condiciona inexoravelmente o trabalho do professor (p. 33, tradução nossa).⁷

Ao contrário, Mariátegui parte da ideia de que será necessário produzir, através da educação do camponês pelo próprio camponês, as condições para o advento de uma consciência revolucionária. Sua confiança no espírito impassível do indígena seria assim a forma de contrapor a difusão e a reprodução da ideologia dominante das elites e do governo entre a população rural. Seu intuito foi fazer da luta camponesa o vetor da contaminação das camadas urbanas da sociedade peruana. Para tanto, Mariátegui participa das universidades populares peruanas, como forma de «contaminar» o ambiente universitário (Pericás, 2006), do mesmo modo como o marxismo de Marx, ao menos na leitura de Mariátegui, deixava-se contaminar pelas lutas. Pois o marxismo (o pensar com Marx em nossas questões atuais), como diz Jean Tible (2019), não é algo dado, mas por vir e criar. Um por vir, diríamos nós, que não é imune ao movimento de contágio que põe em suspenso o estado atual das coisas.

Adiantando o argumento que seguiremos na sequência do texto, é possível dizer que este proceder por contaminação insinuado por Mariátegui, a ideia da coabitação de espaços como meio de promover a partilha (nos sentidos de divisão e compartilhamento) de formas de pensar, corresponderia a um tipo de imaginação política fundada no estabelecimento da divergência como instância definidora de um comum. Isto é, na ideia do comum, enquanto a possibilidade do *desentendimiento* entre (des)iguais – ou a exigência de simetria entre desiguais; o que implica dizer que entendemos o comum como oportunidade de instauração de uma situação particular que se resume em «confluir em divergência». Como diz De la Cadeña (2021), uma imaginação política em que o que importa é «fazer mundo sem unidade» (s/p). Falamos de uma situação de fala em que o equívoco – o modo como cada qual se engana a respeito do que o outro diz – tem a capacidade de produzir a expansão da totalidade atmosférica da vida. De modo que o que esta *política do contágio mútuo* nos mostra é que para escaparmos do muro é necessário *descomunizar* o comum.

⁷ El concepto de que el problema del indio es un problema de educación, no aparece sufragado ni aun por un criterio estricta y autónomamente pedagógico. La pedagogía tiene hoy más en cuenta que nunca los factores sociales y económicos. El pedagogo moderno sabe perfectamente que la educación no es una mera cuestión de escuela y métodos didácticos. El medio económico social condiciona inexorablemente la labor del maestro.

3.2. Jose Angel Quintero Weir – watiyerawa (nosso aprender por nós)

A obra de José Angel Quintero Weir nos remete a um contexto um pouco diferente. Se não exatamente pela natureza dos problemas de que se ocupa – pois nela ainda nos mantemos no terreno da luta por autonomia -, ao menos pela forma como as coisas se colocam. De modo que podemos afirmar a distinção em um duplo sentido: i) porque a voz que se levanta a partir dos escritos de Quintero Weir é uma voz genuinamente indígena, ao contrário do que ocorre com Mariátegui, ele mesmo um representante da intelectualidade litorânea peruana. José Angel Quintero Weir é de origem *añuu* – o povo da água, originário da bacia do Lago Maracaibo, na Venezuela. Quintero Weir é um dos poucos falantes remanescentes da língua *añuu*; idioma que ao longo dos últimos séculos sofreu um processo gradual de apagamento em decorrência do movimento de mistura dos *añuu* com a população venezuelana não indígena. Símbolo de um suposto atraso nativo, tal nosso «Oriente escravizado», a língua *añuu*, e com ela sua cultura, foi paulatinamente cedendo espaço na rotina dos povos do Maracaibo para a «civilizada» língua espanhola dos ocidentais. ii) Mas Quintero Weir também foi professor na Escola de Letras do Departamento de Humanidade e Educação da Universidade de Zulia e nessa instituição atua como coordenador do Laboratório Indígena de Estudos Culturais. De modo que ele mesmo é fruto da mistura que impulsionou o *apagamento* cultural de seu povo. Podemos dizer assim que sua voz se ergue de um *entrelugar*, de onde se ocupa em pensar a retomada cultural – e da língua *añuu* – desde um retorno a *nós*.

E para além de sua história particular com os processos de consunção cultural impulsionados por políticas educacionais de fundo colonialistas, as reflexões de Quintero Weir (2021) partem, em boa medida, de sua experiência recente com o curso sobre a *construção dos conhecimentos desde o pensamento indígena*, que coordena na Universidade Indígena da Venezuela. Curso que se consolidou a partir do encontro inicial com estudantes indígenas, ainda na Universidade de Zulia, quando Quintero Weir dirigia as reuniões sobre *Diálogos de Racionalidades*. Esta primeira experiência com os estudantes indígenas foi fundamental por possibilitar a esse autor questionar o próprio desenho a partir do qual se esboçava o debate em torno da produção de conhecimento e, por conseguinte, lhe permitiu deslocar a perspectiva a partir da qual se deveria produzir o diálogo de racionalidades.

De tal forma, e segundo seu próprio relato, foi o trânsito institucional do debate sobre o encontro de racionalidades, deslocado da Universidade de Zulia para a Universidade Indígena, que o levou a perceber que a luta pela incorporação das formas ocidentais de conhecer e aprender – a luta por interculturalidade – apenas desponta no contexto das universidades tradicionais (Quintero Weir, 2011). Fechadas sobre si mesmas, as instituições universitárias tradicionais demandam de estudantes indígenas um processo de incorporação violento em que alcançar algum êxito significa produzir em si o distanciamento de suas próprias cosmovisões, de suas formas de conhecer e aprender (Quintero Weir, 2011). E acrescenta que foi este aspecto preciso que se transformou com a experiência na Universidade Indígena da Venezuela, espaço em que a questão foi colocada a partir de *outro ponto de ancoragem*: o que se assumiu desde então foi a necessidade dos estudantes indígenas gerarem processos de sistematização próprios aos seus sistemas de pensamento,

ou seja, se identificou a necessidade de pensar o diálogo entre formas distintas de conhecimento desde as filosofias de seus povos como perspectiva necessária a realização da interculturalidade (Quintero Weir, 2011).

O fato é que neste deslocamento encontra-se implícita a ideia do *diálogo de racionalidades* enquanto possibilidade de exercício da autonomia como uma *abertura* a diferentes modos de conhecimento. Abertura compreendida como forma de participação ativa no diálogo, tendo como base um universo ético particular de onde se articula a construção de comunidades e projetos de mundos futuros. O que a obra de Quintero Weir nos mostra é que é através do diálogo aberto, isto é, do modo como os povos tradicionais tendem a habitar o mundo dos *outros*, que as culturas indígenas projetam sua sobrevivência. Trata-se, afinal, da prática necessária de reorganização do mundo, do restabelecimento de certa harmonia relativa entre suas qualidades boas e más, que torna possível a reafirmação de um horizonte ético comum. De modo que reconstituir o equilíbrio do mundo significa buscar em alguma medida estabelecer um diálogo harmonioso com outras formas de produzir mundo. Em suma, corresponde a ideia de compor com outras formas de *fazer* sem abrir mão de seu horizonte ético comum.

Quintero Weir (2021) retoma *A Dança do Rato*, ritual *mè'phàà* descrito por Hubert Matiúwàa (2021) no livro de poemas intitulado «*Túngaa Índii. Comisario Jaguar*», como exemplo das dinâmicas envolvidas no processo de reanimação do compromisso ético diante da necessidade de reequilibrar o mundo. Já que é através do ritual que os *mè'phàà* atraem o passado até o presente, resgatam sua memória ou momento de origem. Nele, o povo de *Matha yúwaá* redescobre o *fazer* (conceito que no universo indígena equivaleria a ideia ocidental de *Ser*) da planta *de calabaza* (abóbora) e o poder de suas sementes, de modo que a «redescoberta» configura um processo de (re)experimentação do atributo doce/amargo da fruta «tal como o saber/sabor da união sempre agridoce da vida» (Quintero Weir, 2020, s/p, tradução nossa).⁸

Assim, o ritual seria o modo dos *mè'phàà* resolverem o problema das mudanças ocorridas em suas formas de organização interna (decorrentes muitas vezes da presença da sociedade ocidental – o amargo da vida) para então dar continuidade a tarefa de *fazer* sua existência comunitária. E o ponto importante a ser sublinhado aqui é justamente a passagem do conceito de *ser* ao de *fazer* (Quintero Weir, 2020). Pois entre os *mè'phàà*, assim como entre os *añuu*, os *piña* ou os *wayuu* ninguém é, mas *está* constantemente *fazendo-se* a partir de um território; espaço/tempo em que o grupo se relaciona com outros modos de *fazer*. Como vimos, no ritual se reaprende o *fazer* da planta, já que todos os entes possuem o seu modo próprio de *fazer*. Os pássaros, os peixes, os insetos, as montanhas, os espíritos, cada um deles produz território a partir de um modo de *fazer*, e o faz sempre em regime de complementaridade com os *fazer*es dos outros. «Porque a semente requer a terra, a terra precisa da chuva, a chuva tem que explodir suas nuvens, assim também a planta exige o cuidado de seu guia, o povo requer o alimento de seu fruto e sua responsabilidade é o cuidado e a defesa de sua semente para a continuidade da vida...» (Quintero Weir, 2020: s/p, tradução nossa).⁹

⁸ «tal como el saber/sabor de la unión siempre dulce-amarga de la vida» (Quintero Weir, 2020, s/p).

⁹ «Porque la semilla requiere de la tierra, la tierra necesita a la lluvia, la lluvia há de estallar sus nubes, asimismo, la planta exige el cuidado de su guía, las gentes requieren el alimento de su fruta y su responsabilidad es el cuidado y defensa de su semilla para la continuidad de la vida...» (Quintero Weir, 2020, s/p).

E se tudo possui um *fazer*, os povos originários nos ensinam que o tempo é o *fazer* do mundo. De modo que o que chamamos de história não é nada além do caminhar da Terra, a forma como ela se movimenta e produz movimento. Ao mover-se, o mundo faz com que em seu interior tudo se agite, interaja, de forma que os diversos modos de *fazer* acabam habitando-se simultaneamente, produzindo movimento e mudança. Segundo Quintero Weir (2020), o processo de territorialização – a relação entre um fazer particular e os outros fazeres que se encontram num mesmo espaço/tempo - corresponde a um movimento constante de (re)fazer –e, portanto, de (re)criar– mediado pelo *pertencimento* enquanto fundamento ontológico e epistêmico dos povos da bacia do Maracaibo. Pertencer a um lugar ao qual outras comunidades também pertencem implica dizer que nenhuma delas pode ser considerada possuidora do lugar. O lugar é um espaço/tempo compartilhado onde a existência está subordinada a complementaridade entre todos os modos de fazer que habitam a complementaridade do mundo. Por isso, pertencer a um lugar significa estar posto em um tipo de relação de complementaridade (e de reconhecimento) com o mundo. Cada comunidade está no mundo e possui seu próprio *fazer* que é complementar aos demais *fazer*es. A territorialização trata, assim, de uma dinâmica espaço/temporal em que os distintos modos de fazer emergem do mundo fazendo mundos, a partir de seu próprio modo de *fazer*.

De modo que o que importa a cada comunidade de *fazer*es é dar continuidade a sua caminhada até o horizonte ético que lhes faz um tipo de gente. No caso dos *mè phàà*, a caminhada que lhes faz *gente de la calabaza*. Assim, o ritual garante aos *mè phàà* a oportunidade de experimentação e prolongamento do lado doce da vida, provocando o despojamento do «*eu*» e afirmando o reingresso ao «*nós*» –*la gente de la calabaza*– ou ainda, sendo mais precisos, confirmando a necessidade de reconfiguração comunitária diante do tempo do mundo. Mas ele também afirma o perigo a que eles, suas sementes e suas terras estão constantemente expostos, já que os mundos complementares são sempre habitados pelos fazeres dos outros. No caso dos *mè phàà* (e dos demais povos da bacia do Maracaibo) o perigo vem dos brancos exploradores da terra, cuja presença em seus territórios é cada dia mais constante. Homens que intencionam arrancar os tesouros da terra, deixando doente o coração dos povos de *Matha yúwaá*. Homens que chegam com suas línguas carregadas de veneno e projetos de progresso, que trazem as palavras da ciência e da lei com as quais buscam paralisar o juízo, cegar o olhar e dividir as comunidades para expulsar-lhes de suas terras e de suas memórias.

É em face a este perigo –o lado amargo da fruta/vida– que é preciso, em cada ritual de renovação do ciclo do mundo, identificar o *Comisario Jaguar*: o escolhido pelo espírito do animal para guiar e proteger a todos, durante o novo tempo. Ao se transformar em jaguar, o novo governante se faz credor da sabedoria necessária para resolver os problemas do grupo. O que significa, em grande medida, a forma do coletivo lidar com os problemas ligados à relação entre o direito à terra, o território, as leis e o sistema de justiça do Estado. De modo que a comunidade se vê obrigada a escolher um dos seus para formar-se na compreensão da linguagem das leis e da justiça e assim orientar-se e guiar sua luta. Para tanto é necessário que ele possua as qualidades e poderes do espírito jaguar: o poder de sua visão, o silêncio de seus passos e a força de suas garras. Do contrário, o filho que regressa do mergulho no

mundo dos brancos pode já não ser o mesmo que partiu. Desprovido da proteção necessária, sua caminhada até uma nova linguagem, pode representar o extravio de seu pertencimento à comunidade e o aprisionamento entre o *eu* aprendido com os brancos e o *nós* comunitário de que se precisa.

No momento em que *la hora del espíritu del jaguar* parece ter chegado à grande maioria dos povos originários, Quintero Weir (2022) afirma que o ritual exposto por Matiúwàa (2021) nos confronta com a experiência vivenciada pelas comunidades tradicionais, quando supõem que a oferta de formação educativa, no sistema da sociedade ocidentalizada, possibilitaria um diálogo fecundo e restaurador da desarmonia provocada pelos brancos. Indo além, Quintero Weir (2022) nos diz ainda que o sistema educacional ocidental, sustentado na velha noção de luta pela sobrevivência em que somente os mais aptos alcançariam algum êxito, obriga aos indígenas a abandonar qualquer ideia que implique uma ação de ajuda mútua, já que seu propósito essencial é a *desnosotrificación* dos sujeitos, ou seja, sua individualização extrema a fim de que se possa conseguir sobreviver em uma sociedade convertida em campo de guerra.

Quintero Weir (2021, s/p) conta que, somente após longo período de experiência com o sistema educacional tradicional, os *añuu* se conscientizaram que estavam colonizando a si mesmos. Daí resulta a ideia defendida por ele –e que dá origem a Universidade Indígena da Venezuela– da necessidade de uma educação própria como forma de impulsionar a autonomia *añuu*. Um projeto educacional fora do sistema tradicional que lhes permita recuperar suas formas particulares de conhecer e transmitir conhecimento. *Watiyerawa –nosso aprender por nós–*, isto é, uma proposta que parta do princípio de que conhecer é algo que somente acontece entre dois. Que conhecer é reconhecer a incontornável complementaridade do mundo.

Por isso, desde sua experiência com a Universidade Indígena da Venezuela, Quintero (2021, s/p) defende que todas as comunidades em luta, sejam elas camponesas ou urbanas, já que todas são o resultado de grandes migrações e deslocamentos gerados pelo modelo capitalista-dependente e monoprodutor, comecem a pensar desde o pensamento dos excluídos. Para ele é necessário que elas recuperem a ruralidade na qual se configuram suas memórias e, junto aos afro-descendentes, aos indígenas e demais culturas locais, mediante o impulso de outra ação política e, sobretudo de outra ciência, possam construir juntos o caminho das comunidades para a liberação definitiva de todos. Segundo ele esta é a única via possível para a construção de sua autonomia como comunidades. É fundamental, portanto, que estabeleçam como ponto de ancoragem um pensamento marcado pela radicalidade de uma perspectiva distinta a do Ocidente; um pensamento ainda mais crítico que suas versões mais críticas, tais como o marxismo.

Se partimos da busca por certa *decolonialidade* imanente ao pensamento educacional *indo-americano*, e mais do que isso, apostamos em seu prolongamento histórico enquanto movimento desviante, investir na relação entre as duas propostas de autoformação significa focar justamente no prolongamento da questão que vincula educação e emancipação *enquanto estratégia geopolítica de construção de uma nova geografia* (de um comum). Significa que se o muro –o processo de desenraizamento *planejado* de nossa formação– é aquilo o que prolonga a questão educacional entre os dois autores, talvez a ideia de autoformação indígena enquanto materialização

de uma linguagem *extra muro* seja realmente o traço distintivo de uma provável originalidade latino-americana.

Quanto a isso, nossa hipótese é que retornar a *nós*, desde as perspectivas defendidas por Mariátegui e Quintero Weir, diz respeito à oportunidade de mirar um horizonte ético-epistemológico que vincula a educação com a ideia de abertura a outras formas de conhecimento. Trata-se, em suma, de compreender a abertura enquanto possibilidade de produção de comunidade –de uma linguagem comum (seja entre os brancos e os *añuu*, seja entre Marx e os Incas). Aliás, é Quintero Weir – um dos últimos falantes da língua *añuu* – quem nos lembra que falar é algo que só se faz *com* o outro, e que para tanto é necessária uma linguagem que torne o diálogo possível. Ideia que está presente também na obra de Mariátegui, conforme nos mostra Montoya Huamaní (2018), quando expõe a noção de *fagocitação* metodológica, ou de uma abertura epistemológica que leva Mariátegui a indianizar Marx e *marxianizar* os Incas. Um movimento semelhante ao de Quintero, quando sustenta a complementaridade dos fazeres afirmando que «conhecer é reconhecer os fazeres dos outros» (2021, s/p). Ao fim, nossa questão gira em torno da pergunta: qual a relação entre as ideias de autoformação e emancipação com o processo de fazer comunidade? A nosso juízo, submeter o *local da educação* a tal questão significa a chance de estender à educação o problema político proposto por Latour: como pensar através da educação a transformação da paisagem política? Ou simplesmente, como se produz uma ética comunitária?

Acontece que essa abertura se realiza de modo dessemelhante entre a obra dos autores. Acreditamos que o movimento de *pôr em comunicação* vasos não-comunicáveis apareça de maneira mais evidente diante da obra de Quintero Weir: falamos de suas exposições discursivas a respeito da complementaridade do mundo. Pois para ele, como vimos, cada povo estabelece um elemento de sua cosmo-vivência como definição coletiva –os *añuu*: povo da água, os *mè'phàà*: povo da montanha, ...– e é a partir deles que cada povo territorializa. De tal modo, é o processo de territorialização que vai impulsionar a criação dos conhecimentos, instrumentos ou ferramentas que cada um irá dispor. Ainda assim, cada um deles irá necessitar dos saberes dos outros, dos conhecimentos territorializados a partir de outros elementos, já que tudo o que está presente no território (plantas, animais, seres visíveis e invisíveis) tem seu complemento. Por isso, Quintero Weir (2022) afirma que não existe cultura sem território, pois a cultura acontece quando se territorializa um lugar. E cada território possui uma memória, de modo que aprendemos em um território na medida em que aprendemos suas memórias, e elas estão embrenhadas também nos fazeres dos outros, de modo que podemos dizer que a memória vai se construindo a partir do movimento de encontro de fazeres. O território não é, portanto, o reino do equilíbrio perpétuo onde todos estariam em seu lugar. Ele é um espaço permanente de invenção de novas formas de viver que alteram totalmente o equilíbrio do mundo. E muito provavelmente os *añuu* concordam com Coccia (2020), quando ele afirma: «todos os seres migram, todos os seres ocupam a casa dos outros. E a vida é basicamente só isso» (p. 03).

Assim, se em Quintero Weir conhecer é algo que acontece sempre entre dois, o que decorre da ideia de uma totalidade que não é nunca abrangente, mas sim paralela, um conector de modos de fazer; em Mariátegui isto não aparece de modo tão explícito. Ouvinã (2020) é quem nos lembra que uma característica

fundamental do pensamento de Mariátegui consiste em seu caráter fragmentário. Segundo ele, é preciso estar atento à ideia de que, quando lemos o autor peruano, estamos diante de hipóteses momentâneas ou caminhos possíveis. Portanto, o ponto de partida para acessar sua obra reside em assumir seu caráter inconcluso e pensá-la como intervenções abertas e inacabadas. Este caráter aberto resulta do fato de que Mariátegui organiza sua análise a partir de dimensões da sociedade que aos olhos da ortodoxia pareciam insignificantes e assim, sem perder nunca a aspiração de torná-las inteligíveis desde a perspectiva dialética, produz uma obra marcada pelo entrelaçamento de investigações que procuram dar conta de problemáticas aparentemente dissonantes. Seus temas vão da educação à religião, passando pelo dilema indígena, pela literatura, pela psicanálise, o feminismo e a ruptura geopolítica peruana, tudo isso sem deixar de lado as bases econômicas e suas raízes históricas (Ouviña, 2020). Sua análise insiste na necessidade de compreender as sociedades a partir do princípio epistemológico da totalidade, o que o permite conceber o capitalismo como um sistema e, portanto, dedicar-se a buscar identificar as dimensões complementares que o constituem. Falamos assim de um mundo totalizado em *lateralidades* complementares, mas que, contudo, como diz Serres (1993), se move.

É deste modo que Mariátegui enraíza o marxismo na América Latina. Recria-o, como afirma Motoya Huamani (2018), fazendo-o admitir, através de sua abertura, uma pluralidade de formas de pensamento alheias ao paradigma europeu. É assim que Mariátegui descobre as questões indígena e educacional como problemas para a reflexão marxista. Do mesmo modo, Quintero redireciona o problema ambiental contemporâneo de pensar a Terra como «a casa da vida»¹⁰, nos confrontando com a pluralidade de pensamentos indígenas a respeito das ideias de complementaridade, da territorialização e do fazer como processo de coprodução da vida. Neste processo, ambos partem da mistura entre razão e mito como proposta de reencantamento do mundo; apostam em uma *espiritualidade agônica*, para usar o termo que Mariátegui recupera de Miguel de Unamuno (Lowy, 2019), como imagem-força que, arraigada a vida concreta dos setores populares e suas memórias coletivas, os mobilizam e impulsionam a emergência de uma subjetividade irreverente associada aos ideais de luta emancipatórias (Ouviña, 2020). Eis aqui, talvez, o traço distintivo do «império interior que nunca fomos!».

Desse modo, o espírito de negação da dicotomização da realidade parece percorrer a obra dos dois autores. Espírito entendido aqui como aspecto distintivo de um pensamento educacional *local* que atua no desmonte de supostas incompatibilidades, que faz desativar falsas oposições, permitindo assim confluir conceitos e mundos de vida (Marx e Tupac Amaru, o Comisario Jaguar e a Universidade). Trata-se, enfim, de substituir o muro por vasos comunicantes. De pôr em prática o exercício da bricolagem de imagens, temporalidades, conceitos, sentires e saberes os mais diversos. Traço que Ouviña (2020) traduz na imagem da *wiphala*: símbolo da invariante e multicolorida utopia andina.

¹⁰ Segundo Coccia (2020, p. 04), a imagem da Terra como «casa da vida» constitui um tipo de lugar comum da ecologia contemporânea. Nela a Terra aparece como um reflexo do oikos grego, termo que designa morada, a esfera doméstica bem organizada. Segundo o autor, esta imagem reproduz um sentido de morar que diverge profundamente daquele em que habitar significa pertencer (no sentido em que se é um «produto» da terra a que se pertence na exata medida em que também a «produzimos») a um espaço em constante transformação. Para o autor, a relação do termo «casa da vida» com a ideia de morada organizada já estaria embutida nas próprias palavras *ecologia e ecossistema*.

4. A modo de conclusão: Conexões Parciais ou sobre o princípio de equivocação

Falamos no início deste texto a respeito de como a questão geopolítica colocada por Latour (2020) nos conduz ao problema de identificar os termos necessários à produção de um *comum*. Por isso discorreremos acerca do modo como o comum se vincula à emergência de uma linguagem, condição para o estabelecimento do diálogo necessário à sua existência. E vimos também que o diálogo emerge no campo do possível, a partir do momento em que «as partes que não têm parte», como diria Rancière (2018), tratam de reconfigurar a geografia existente. Fazem secessão, retomando os termos do Comitê Invisível (2018), redesenham o próprio espaço do possível, colocando-se como adversários políticos legítimos. Isso nos expõe a uma outra questão de suma importância: se a condição de possibilidade do diálogo é a determinação de certa igualdade, suspensa (como vimos) pelo muro, que é aquela dos seres falantes, podemos pensar as ideias educacionais de Mariátegui e Quintero Weir em termos de recondução da voz, entendida aqui como elemento dinamizador da ação política e educacional. E é Rancière (2018) quem nos aponta o caminho para enfrentar a questão ao sustentar que «a política não é feita de relações de poder; ela é feita de relações entre mundos» (p. 54).

E se quisermos levar a sério tal afirmação e utilizá-la como recurso ao questionamento educacional colocado acima, precisaremos então submeter as lutas *indo-americanas* por educação às consequências diretas da afirmação de Rancière. O que significa que é preciso buscar em outro plano histórico a forma pela qual tais conflitos mudam. Por exemplo, é necessário que percebamos os momentos em que a luta por educação deixa transparecer a passagem de um *problema cultural* – o atraso das crenças em contraposição ao progresso universal, traduzido no discurso da inclusão como forma de apagamento dos traços de atraso (como acontece no caso da autocolonização *añuu*), para um conflito entre mundos, ocasião em que um tipo de *desentendimento simétrico* é exigido.

De modo que para operacionalizar essa passagem é preciso compreender que o *indo-americanismo*, como campo de vida, não representa exatamente um *outro* do Ocidente, ainda que mantenha com ele diferenças radicais; mas que ele emerge como articulação histórico-política através de fricções colaborativas com práticas e instituições outras que as suas, e incluindo-as, enquanto formação histórica, encontra-se parcialmente conectado ao Ocidente. O que quer dizer, como aponta De la Cadeña (2019), que o *indo-americanismo* participa parcialmente das instituições dos Estados nacionais andinos e que essas instituições tendem a negar a diferença ontológica da indigeneidade, ainda que o façam através de práticas de inclusão, que produzem também conexões parciais com alteridades que estão «dispostos» a negar. De modo que o conceito de «conexão parcial» da autora aponta para uma relação que compõe um conjunto que não é singular e nem tampouco plural, consistindo em um circuito de conexões mais do que partes articuladas.

Ao falarmos da indigeneidade, aquilo que definimos neste trabalho como *indo-americanismo*, no sentido de formação histórica, falamos de um agregado indígena-mestiço que é *menos que dois*, já que não produz a soma das suas partes – não há um terceiro termo que corresponderia ao resultado de mistura – mas tampouco

somente um puro (De la Cadeña, 2020). O que significa que se retomarmos as lutas indígenas por este viés, perceberemos que ainda que nunca tenham sucumbido, nem à investida cristã, nem à da cidadania, os grupos indígenas foram sempre permeáveis ao Ocidente. A forma fractal do «indígena-mestiço» nos diz que eles são parte um do outro, do mesmo modo que o *indo-americanismo* foi sempre parte da modernidade e diferente dela; fórmula que o marxismo de Mariátegui parece ter intuído e que Quintero Weir vivencia desde o *entrelugar* que ocupa entre os *añuu* e a Universidade.

De modo que por *indígena-mestiço* não devemos tomar a figura de uma identidade étnica, mas sim a de uma formação socio-natural que, como tal, ao emergir com suas demandas friccional a política moderna, produzindo lugares de relações de equivocação no intervalo entre diversas situações de linguagem. Por equivocação entenda-se não uma falha em compreender, mas «uma falha em compreender que as compreensões não são necessariamente as mesmas, e que elas não estão relacionadas a modos imaginários de ver o mundo, mas aos mundos que são vistos» (Viveiros de Castro, 2018). E, como nos lembra De la Cadeña (2020), se trata de equivocações inevitáveis, que embora não possam ser corrigidas, podem ser controladas. O que requer certa capacidade de atenção ao próprio processo de tradução para que a alteridade referencial entre as posições seja reconhecida e inserida na conversa, de forma que ao invés de diferentes visões de um único mundo, como aquele cuja geografia é definida pelo muro, uma visão de diferentes mundos se torne aparente (Viveiros de Castro, 2018).

Assim, os termos homólogos de equivocação nos interessam no que eles permitem pensar em relação à educação. E no que concerne a esse ponto específico é possível sugerir que o problema do comum, visto pela lente da educação, se reconfigura a partir desses termos, já que eles introduzem não mais a busca por *uma* linguagem, mas a possibilidade do estabelecimento de certa igualdade entre falas desiguais, ou seja, a possibilidade de instauração de um comum que não unifique, mas que ligue, que construa uma igualdade entre desiguais, parcialmente conectados. Os termos homólogos são assim elementos que participam parcialmente de ambos os mundos, como o conceito de *ayllu*, núcleo de equivocação entre marxistas e Incas, e ao participarem deles tornam-se *mais do que um e menos que dois*, isto é, constituem mais que um modo de fazer sem, no entanto, constituir uma totalidade. Nesse sentido, pensamos que seria possível pensar, desde a obra de Mariátegui e Quintero Weir, a Educação como ponto de equivocação entre mundos irreduzíveis.

Referências

- Aricó, J. (2020). *Dilemas del marxismo en América latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Recuperado el 4 de marzo de 2023, de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171117024109/Antologia_Jose_Arico.pdf
- Benjamin, W. (2020). *Sobre o conceito de história*. São Paulo: Alameda.
- Bergamaschi, M. A., & Antunes, C. P. (2020). Professores indígenas no Sul do Brasil: dos contextos de dominação/ submissão aos caminhos da autonomia. *Foro de Educación*, 18(1), pp. 103-124. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.692>

- Callado, A. (2017). O muro de Berlin e o nosso. In Callado, A.A. (Org.), *O país que não teve infância: as sacadas de Antônio Callado*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Coccia, E. (2020). *O vírus é uma força anárquica de metamorfose*. Artigo publicado originalmente em Philosophie Magazine e em la vorágine.
- Comitê Invisível. (2018). *Aos nossos amigos: crise e insurreição*. São Paulo: n-1 edições.
- Cunha, E. da. (2010) *Os sertões* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Recuperado el 2 de abril de 2022, de <https://static.scielo.org/scielobooks/tw4bm/pdf/cunha-9788579820076.pdf>
- De la Cadeña, M. (2019). Cosmopolítica indígena nos Andes: reflexões conceituais para além da “política”. *Maloca: Revista de Estudos indígenas*, 2, pp. 1-37. doi: <https://doi.org/10.20396/maloca.v2i.13404>
- De la Cadeña, M. (2000). *Indigenous Mestizos: The Politics of Race and Culture in Cuzco, Peru 1919-1991*. Durham: Duke University Press.
- De la Cadeña, M. (2021). *Políticas cósmicas: diálogo de abertura do festival fluvial Seres-rios, com Ana Gomes, Ailton Krenak e Marisol de la Cadeña*. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JPWjlZcOoe0>
- Dussel, E. (2014). *El marxismo de José Carlos Mariátegui como Filosofía de la Revolución—hacia una política de la liberación*. Recuperado el 3 de mayo de 2022, de <https://elsudamericano.wordpress.com/2014/04/10/el-marxismo-de-jose-carlos-mariategui-como-filosofia-de-la-revolucion-por-enrique-dussel/>
- Grespan, S. (2021). *Marx: uma introdução*. São Paulo: Boitempo.
- Latour, B. (2020). *Onde Aterrar? – Como se orientar politicamente no Antropoceno*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo.
- Lowy, M. (2019). Walter Benjamin y José Carlos Mariátegui: dos marxistas disidentes contra la ideología del “progreso”. In Guarda, S. B., *1928-2018 Ponencias del Simposio Internacional 7 Ensayos-90 años* (pp. 361-372). Barranco Lima/Perú. Recuperado el 4 de abril de 2022, de https://www.catedramariategui.com/Libro_7_Ensayos_90_a%C3%B1os.pdf
- Mariátegui, J. C. (1926). Prólogo. In Valcarcel, L. E. (1972). *Tempestad en los Andes*. Lima: Editora Universo. Recuperado el 20 de marzo de 2022, de <https://bibliotecavirtualantropologica.alterum.info/acervo/tempestad-en-los-andes/>
- Mariátegui, J. C. (1928/2007). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Mariátegui, J. C. (1928/1986). Editorial de la Revista “Amauta”, n. 17, Año II, Lima, setiembre de 1928. In Mariátegui, J. C. (1986). *Ideología y Política*. Santiago de Chile: Biblioteca Amauta, Archivo Chile.
- Matiúwàa, H. (2021). *Túngaa Indií. Comisario Jaguar*. Traducción: Elizabeth Susman Anguamea. Ciudad de México: Ediciones del lirio, Gusanos de la Memoria.
- Montoya Huamaní, S. (2018). *Conflictos de interpretación em torno al marxismo de Mariátegui*. Lima: Heraldos Editores.

- Ouviña, H. (2020, 20 de junio) H. José Carlos Mariátegui: la emotividad, el arte imaginativo y el marxismo como brújula. *El Independiente*, San Salvador. Recuperado el 9 de junho de 2022, de <https://www.elindependiente.sv/2020/06/26/jose-carlos-mariategui-la-emotividad-el-arte-imaginativo-y-el-marxismo-como-brujula/>
- Pericás, L. B. (2006). Mariátegui e a questão da educação no Peru. *Lua Nova*, (68), pp. 169-204. Recuperado el 10 de diciembre de 2022, de <https://www.scielo.br/j/ln/a/33sX7mdv5Bh3C8CmMkfFXN/?format=pdf&lang=pt>
- Quijano, A. (2007). José Carlos Mariátegui: reencuentro y debate. In Mariátegui, J. C., *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* (pp. IX-CXII). Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Quintero Weir, J. A. (2011). Wopukarū jatumi wataawai: El camino hacia nuestro propio saber. Reflexiones para la construcción autónoma de la educación indígena. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 16(54), pp. 93-116. Recuperado el 9 de junho de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/279/27920007007.pdf>
- Quintero Weir, J. A. (2020). *Hacer comunidad: notas sobre territorio y territorialidade desde el sentipensar indígena em la cuenca del Lago de Maracaibo – Venezuela*. México: Ediciones Pomarrosa.
- Quintero Weir, J. A. (2021, 14 de abril). *José Quintero Weir fala sobre cultura Añuu e ontologia* [Audio en podcast].
- Quintero Weir, J. A. (2022, 20 de junio). La hora del espíritu del jaguar. *Latin American Literature Today*. Recuperado el 20 de febrero de 2023, de <https://latinamericanliteraturetoday.org/es/2020/08/time-jaguar-spirit-jose-angel-quintero-weir/>
- Rancière, J. (2018). *O Desentendimento: Política e Filosofia*. São Paulo: Editora 34.
- Serres, M. (1993). *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tible, J. (2017). *Marx Selvagem*. São Paulo: Autonomia Literária.
- Tible, J. (2019). *Marx indígena, preto, feminista, operário, camponês, cigano, palestino, trans, selvagem*. São Paulo: n-1 edições (Série pandemia – REXISTIR).
- Valcarcel, L. E. (1926). Tempestad em los Andes. *Amauta*, (1), pp. 4-6. Recuperado el 10 de febrero de 2022, de <https://archivo.mariategui.org/index.php/revista-amauta-en-digital>
- Valcarcel, L. E. (1972). *Tempestad en los Andes*. Lima: Editora Universo. Recuperado el 20 de marzo de 2022, de <https://bibliotecavirtualantropologica.alterum.info/acervo/tempestad-en-los-andes/>
- Viveiros de Castro, E. (2018). A antropologia perspectivista e o método da equivocação controlada. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 5(10), pp.247-264. doi: 10.48074/aceno.v5i10.8341