

## FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO NOROESTE ARGENTINO

Ana Anquín 

Universidad Nacional de Salta (UNSa)  
Salta, Argentina

Álvaro Guaymás 

Universidad Nacional de Salta (UNSa)  
Salta, Argentina

Adelaida Jerez 

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta  
Salta, Argentina

DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.40826>

### RESUMO

A formação de professores voltada para a Educação Intercultural Bilingue (EIB), no interior rural inóspito de Salta, no noroeste da Argentina, tem uma história recente, atravessada por sucessivas mudanças nas políticas nacionais e provinciais. No sistema educacional argentino, a modalidade da EIB passa por desafios em todos os sentidos e, em particular, na formação de professores da educação primária. Requer “de-formar” e criar novas formas, dentro de processos complexos de reconhecimento e defesa dos direitos dos povos indígenas. Este trabalho analisa a situação da formação de professores em geral e, em particular, a da Sala de Aula Satélite de Isla de Cañas, departamento de Iruya, que, como outras carreiras, depende do Instituto de Ensino Superior de San Ramón da Nueva Orán, capital do departamento de Orán, na fronteira com a Bolívia. Prestamos atenção às vozes dos/as formandos/as em um território de conflitos e atrasos sociais, políticos e econômicos que impactam no campo educacional, compartilhando a luta pela abertura e apoiando professores da modalidade EIB. Buscamos uma compreensão ampla de nossas práticas na educação intercultural bilingue por meio de perspectivas plurais, em que as contribuições pós-estruturalistas são desconstruídas dentro de um giro decolonial e de uma hermenêutica pluritópica.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação intercultural bilingue (BEI). Perspectivas plurais.

### TEACHER FORMATION IN INTERCULTURAL EDUCATION

## IN THE NORTHWEST OF ARGENTINA

### ABSTRACT

Teacher formation oriented to Bilingual Intercultural Education (BIE), in the inhospitable rural interior of Salta, northwest Argentina, has a recent history crossed by successive changes in national and provincial policies. In the Argentine educational system, the EIB modality has a challenge in every sense and particularly in the formation of primary education teachers. Require de-form and creat new forms, in complex processes of recognition and defense of the rights of indigenous peoples. The work analyzes the situation of teacher formation in general and in particular the Satellite Classroom in Isla de Cañas, Iruya department, dependent of the Institute of Higher Education of San Ramón de la Nueva Orán, capital of the department of Oran on the border with Bolivia. We pay attention to the voices of students in a territory of conflict and social, political and economic delays that impact the educational field, place where we share the fight for openness and support of teachers with modality in BIE. We try a broad understanding of our practices in bilingual intercultural education through plural perspectives, where poststructuralist contributions are deconstructed within a decolonial turn and a pluritopic hermeneutic.

**Key words:** Teacher formation. Bilingual Intercultural Education (BIE). Plural perspectives

## FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL NOROESTE ARGENTINO

### RESUMEN

La formación docente orientada a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en el interior rural inhóspito de Salta, al noroeste de Argentina, tiene una historia reciente atravesada por sucesivos cambios en las políticas nacionales y provinciales. En el sistema educativo argentino, la modalidad EIB entraña un desafío en todo sentido y en particular en la formación de profesoras y profesores de educación primaria. Requiere de-formar y crear nuevas formas, dentro de complejos procesos de reconocimiento y defensa de los derechos de los pueblos indígenas. El trabajo analiza la situación de la formación de docentes en general y en particular la del Extensión Áulica de Isla de Cañas, departamento de Iruya, que como otras carreras, depende del Instituto de Educación Superior N° 6023 de San Ramón de la Nueva Orán, capital del departamento de Oran en la frontera con Bolivia. Prestamos atención a las voces de quienes se forman como docentes en un territorio de conflictos y de postergaciones sociales, políticas y económicas que impactan en el campo educativo, donde compartimos la lucha por la apertura y sostén de los profesorados con orientación en EIB. Intentamos una comprensión amplia de nuestras prácticas en educación intercultural bilingüe a través de miradas plurales, donde los aportes posestructuralistas son deconstruidos dentro de un giro decolonial y de una hermenéutica pluritópica.

**Palabras claves:** Formación docente. Educación intercultural Bilingüe (EIB). Miradas plurales

## **LA FORMATION INTERCULTURELLE DES ENSEIGNANTS DANS LA REGION NORD-OUEST DE L'ARGENTINE**

### **RESUME**

La formation d'enseignants orientée vers l'Éducation Interculturelle Bilingue (EIB), qui se situe dans une zone rurale inhospitalière du nord-ouest de l'Argentine, a une histoire récente traversée par des changements successifs des politiques nationales et provinciales. Le système éducatif argentin dans sa modalité EIB représente un défi de tout point de vue et, en particulier, en ce qui concerne la formation des enseignants du niveau primaire. Il oblige à réformer et à créer des nouvelles formes, à l'intérieur de processus complexes de reconnaissance et de défense des droits des peuples indigènes. Ce travail analyse la situation de la formation des enseignants en général et, particulièrement, celle de la Salle de Cours de la Isla de Cañas, dans le département de Iruya, laquelle, à l'égale que pour d'autres disciplines, dépend de l'Institut Supérieur de San Ramón de la Nueva Orán, qui est la ville capitale du département de Orán, située à la frontière avec la Bolivie. Nous avons pris en compte les voix des formateurs/trices qui travaillent dans ce territoire, soumis à des conflits et des ajournements sociaux, politiques et économique qui ont des effets à niveau de l'éducation, et où nous partageons une lutte en faveur de l'ouverture et le support des institutions de formation ayant la modalité EIB. Nous essayons ici d'avoir une large compréhension de nos pratiques concernant l'éducation interculturelles bilingue, tout en partant de perspectives plurielles, et en déconstruisant les apports post-structurels à partir d'une prise de position décolonialiste et d'une herméneutique pluri-topique.

**Mots - clé :** Formation d'enseignants. Éducation Interculturelle Bilingue (EIB). Perspectives plurielles.

### **Introdução. Quem somos e o que propomos a professores e alunos**

As autoras e o autor deste artigo somos pesquisadores e extensionistas do Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN) da Universidad Nacional de Salta (UNSa), no noroeste da Argentina. Também trabalhamos nos Institutos de Educación Superior (IES), nos quais participamos há muito tempo da formação inicial e continuada de professores em nossa região, para que nossas ideias e modos de nos formar e nos educar no complexo

campo da Educação Intercultural Bilíngue (EIB) se enraíza em experiências reflexivas com aqueles que delas participam.

Nossas ações no campo educacional são acompanhadas de pesquisas em um sentido abrangente, que afirma as práticas educacionais. Trata-se de uma investigação formativa em que o termo "formativo" se refere à natureza da própria investigação: a dimensão formativa da própria atividade de pesquisa, que afeta pesquisadores e pesquisadoras, como pesquisados e pesquisadas, professores e alunos, em intensa relação de reciprocidade (BAZAN, 2011). Neste itinerário de formação e de pesquisa, fomos nos convencendo da urgência de transformar nossas práticas em formação de professores, no sentido de provocar reflexão em nós mesmos e nos grupos familiares e sociais dos quais fazemos parte.

Em nossa reflexão, entendemos que, para que haja formação, deve haver uma transformação, e que formar é diferente de ensinar; não se trata de uma mera transmissão de conhecimento, mas de vivenciar uma experiência que favoreça intercâmbios de identificações e de bens culturais (SOUTO, 1999). Nesta caminhada, nos convencemos de que formar e formar-se supõe investigar, apropriar-se e produzir conhecimento de grupos e comunidades de ascendência e continuidade indígenas, com profundo envolvimento pessoal. Como afirma Catherine Walsh em um texto já clássico:

Para confrontar a hegemonia e a colonialidade do pensamento ocidental, também é necessário confrontar e tornar visíveis nossas próprias subjetividades e práticas, incluindo nossas práticas pedagógicas (WALSH, 2007, p. 33).

Nossas formas de olhar, sentir e agir na formação de educadores e educadores foram mudando; fomos perdendo a crença em uma única racionalidade e lógica binária, ao mesmo tempo em que nossa própria subjetividade foi transformada. Como professores e alunos, construímos e reconstruímos nossos pensamentos e práticas, como em qualquer relacionamento social, em um tempo histórico contextual que cruza singularidades e entrelaça dimensões em comum.

Ao escrever reconhecemos nossas identidades indígenas: nascemos e crescemos em contextos rurais e peri-urbanos, mas rapidamente fomos apanhados pela escola. As autoras e o autor conseguimos acessar a universidade e, nesse espaço fecundo de educação pública gratuita, fomos recuperando conhecimento sobre nós mesmos, nossas famílias e ancestrais, em processos contraditórios, de hibridação, quase clandestinos, contra o senso comum que afirmava um “ser argentino” descendente de europeu.

Um bom número de pessoas que consegue chegar às salas de aula da universidade e das IES, e outros espaços de informação e formação e trocas abertas que o CISEN propõe, como ateneu, oficinas, jornadas, cursos ou seminários continuam sendo questionados, embora alguns abandonam ou são expulsos das salas de aula sem concluir seus estudos.

### **1. Reflexões, recontagem histórica e outras formas**

A reforma da Constituição Nacional de 1994 reconhece em seu artigo 75, subseção 17, os direitos dos povos indígenas, estabelecendo as bases para o Estado argentino proceder e regulamentar sua aplicação progressiva. Conseqüentemente, a Lei Nacional da Educação nº 26.206, juntamente com a Resolução do Conselho Federal de Educação nº 119/10, estabelecem pela primeira vez na história as diretrizes gerais para a implementação do EIB no país.

A geração de um *corpus* normativo favorável ao reconhecimento e garantia dos direitos coletivos indígenas está relacionada à luta que os povos de nosso continente realizaram, por meio de suas organizações e a participação em processos de reforma constitucional e em documentos como a Declaração dos Povos Indígenas das Nações Unidas, de 2007, cujo debate levou quase 20 anos.

Entre as organizações internacionais que emitiram regulamentos sobre a proteção dos direitos dos povos indígenas, podemos citar a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), que durante a década de 1990 aprovou várias resoluções sobre o assunto, dentro de sua competência, que é a educação, a cultura e a ciência, especialmente no que diz respeito ao EIB, os

direitos linguísticos, o conhecimento dos povos indígenas e dos meios de informação.

Lembremos que a UNESCO contribuiu para o desenvolvimento da Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, aprovada em 2001. Também não podemos deixar de apontar a grande importância, devido ao seu caráter jurídico vinculativo à Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais, que a Argentina aderiu ao realizar sua reforma constitucional.

Este é o cenário de profundas transformações na percepção e na valoração positiva da diversidade cultural. No entanto, não podemos deixar de considerar que, antes dessas políticas de reconhecimento, nosso país passou por várias fases em sua política em relação aos povos indígenas, tanto no período colonial, como republicano.

Existe acordo em considerar várias etapas, a primeira das quais de rejeição e de negação, que coincide com formas de assimilação ou extermínio (Campanhas do Deserto, nos territórios do Pampa e da Patagônia e a região do Chaco), uma segunda etapa de tolerância assimilacionista, que coincide com o chamado “paradigma da integração” e, uma terceira etapa, pela qual estamos passando atualmente, de reconhecimento (HIRSH; LAZZARI, 2015).

Como exemplo, pode-se analisar textos escolares em que os povos indígenas vão mudando em suas versões discursivas desde o período fundacional (1880-1916), profundamente homogeneizador e aculturante, até o período de questionamento e emergência do discurso da diversidade sociocultural, no início de neste século (NAGY, 2017).

A Lei Nacional de Educação (2006), pela primeira vez na legislação educacional, dedica capítulos à Educação Intercultural Bilingue (Cap. XI). A esse respeito, o artigo 54 declara:

O Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, em acordo com o Conselho Federal de Educação, definirá conteúdos curriculares comuns que promovam o respeito pelo multiculturalismo e o conhecimento das culturas nativas em todas as escolas do país, permitindo aos alunos e às alunas valorizar e compreender a diversidade cultural como um atributo positivo de nossa sociedade.

O EIB reúne experiências valiosas nas mãos de ordens religiosas, católicas e anglicanas, sendo responsável pelo apoio à educação primária em reduções ou missões. Organizações como a Equipe Nacional de Pastoral Aborígene (ENDEPA) estenderam suas ações à formação de professores indígenas que exigem ajuda do Estado. Ao mesmo tempo, essas iniciativas mobilizaram indígenas da Bolívia, Paraguai e Brasil, formando redes de apoio aos projetos do EIB.

O noroeste argentino e Salta, em particular, têm uma combinação de relevos que variam de altos picos com mais de 6.000 metros de altitude às planícies do Gran Chaco e uma importante riqueza ambiental, sendo uma das regiões com a maior diversidade linguística e cultural do país, com a presença de povos indígenas de origem ancestral e pré-existentes no Estado da Nação Argentina, conforme reconhecido pela Constituição Nacional.

Em Salta, desde o retorno à democracia (1984), foram criados programas e uma unidade ministerial para atender à educação da população indígena, mas com uma abordagem unidimensional e assimilacionista. Os descendentes dos povos indígenas foram definidos a partir da língua e formas de "tradução" foram buscadas para o ensino do espanhol. Por outro lado, aqueles que foram forçados a deixar a língua e falar espanhol, como os povos andinos, não eram considerados indígenas, mas camponeses, e foram incorporados à educação básica comum.

A obrigatoriedade do nível secundário abriu novos desafios, à medida que a demanda por estudos superiores e a inclusão de diferenças cresciam em uma educação tradicional homogeneizadora. A abertura das escolas secundárias rurais e o sistema de itinerância provocou um acesso decisivo a esses estudos para um grande número de jovens indígenas. Portanto, esses grupos, anteriormente excluídos do ensino superior, puderam escolher cursos que também foram implementadas nas áreas rurais. Uma das maiores conquistas foi a formação de professores dos povos *Moqoi*, *Qom* e *Wichí* na província vizinha de Chaco (UNAMUNO, 2018), por trinta anos. Por outro lado, nessa jurisdição,

é recente a abertura de cursos dependentes de instituições de ensino superior (IES), no interior isolado (TRIGO, 2016).

A formação de professores para o nível primário na modalidade de Educação Bilíngue Intercultural de indígenas e não indígenas foi um evento inédito em todo o país que, juntamente com as ações de melhoria no EIB para professores em exercício em todos os níveis do Sistema Educacional, tentam reparar parte da dívida histórica com as comunidades indígenas.

Porém, as mudanças na Educação Intercultural exigem, para serem postas em prática, novas formas de conceber educação e cultura, de conhecer e entender os alunos; eles também precisam de uma proposta editorial apropriada para o EIB e da formação contínua de professores, entre outros aspectos ainda não alcançados.

## **2. Ensino superior em Isla de Cañas: localização histórica e contextual**

A cidade de Isla de Cañas permaneceu isolada até o final do século XX, quando foi aberta a Rota Provincial nº 18, uma precária estrada de cornija de 75 km, geralmente cortada na estação chuvosa e onde a Rota nº 50 é acessada. A maioria de seus habitantes é reconhecida como descendente de Kollas, que fazia parte dos Incasuyo. A capital do município, que leva seu nome, faz parte do departamento de Iruya, mas para acessar a cidade é necessário entrar pela rota que leva a Bermejo, Bolívia, através do departamento de Orán. Ao contrário do árido e montanhoso município de Iruya, a Ilha de Cañas possui uma vegetação exuberante conhecida como yunga, uma selva subtropical de alta altitude. Sua população rural vive dispersa e chega a pouco mais de 2.500 habitantes.

A área também é conhecida como Alto Bermejo, devido ao grande rio que a banha, onde ainda é realizada a invernada de gado, principalmente bovino. A transumância é praticada desde os tempos antigos, ou seja, os habitantes das áreas mais altas e áridas se deslocam no inverno com seus animais em busca de melhores pastagens, até que algumas famílias decidiram ali residir permanentemente. A Ilha de Cañas também era um campo para marceneiros

que extraíam madeira para os proprietários da fazenda de Santiago (Finca Santiago) e um local de descanso para os habitantes do ayllus de Colanzuli e do vulcão Higueras, a caminho de Ingenio San Martín del Tabacal, onde, pelas leis nacionais, eles eram obrigados a trabalhar na colheita.

Uma moradora da Ilha de Cañas, Dona Margarita Humana, comenta que, em meados do século XX, particulares se apropriaram da terra até o Banco Nacional de Hipoteca deter a propriedade e transferi-la para o Deputado Nacional Robustiano Patrón Costas. Um coproprietário, Juan Patrón Costas, chamou esses 125.000 hectares de Finca Santiago, como é conhecida até hoje. É composto por quatro ayllus (centros populacionais): Ilha de Cañas, Rio Cortaderas, Colanzuli e Volcán Higueras, cujos habitantes, desde o período nacional reivindicavam seus direitos de posse territorial.

Em 1946, as comunidades indígenas Kollas de Jujuy e Salta fizeram uma marcha à Capital Federal para reivindicar seus direitos. Membros do ayllus de Finca Santiago participaram desse movimento conhecido como Malón de la Paz. Eles foram fortemente reprimidos e não obtiveram respostas para suas reivindicações, mas a luta continuou e, em 1996, foi realizada outra caravana para Buenos Aires, exigindo a desapropriação da terra, que foi finalmente concedida em 1997 (VALKO, 2006).

O Conselho Kolla, uma organização importante para a defesa dos direitos indígenas, reconhecida nacionalmente, tem sua sede nesta cidade. Além de um governo municipal, um destacamento policial, o Centro de Saúde (atenção primária), uma escola primária, um centro educacional para jovens e adultos, uma escola secundária com foco em Ciências Sociais e Humanas e a Escola de Educação Técnica nº 3125, em cujo edifício o curso de EIB também funciona.

Pelo projeto de resolução nº 6846/10, foi aprovada a criação do Curso Intercultural Bilíngue de Ensino Fundamental na província de Salta, que inicia seu ditado em 13 de agosto de 2012 na cidade de Isla de Cañas por meio de uma Extensão Áulica dependente da IES nº 6023 de San Ramón de la Nueva Orán.

Pouco tempo depois, a grade curricular foi reformulada, mudando o nome do curso para formação de Professores do Ensino Fundamental com Orientação no Ensino Bilíngue Intercultural (Resolução nº 2059/13). Essa mudança foi feita sem a consulta de organizações indígenas e da comunidade educacional, portanto a modificação curricular foi motivo de debate.

Posteriormente, a fim de obter validade nacional do título de docente, se resolveu, por meio da alteração nº 4659/16, estabelecer que o nome e a titulação da carreira seja Professorado Intercultural Bilíngue para as edições de 2013 a 2015, sendo que a partir de então a denominação será Professorado de Educação Primária com orientação em Educação Intercultural Bilíngue, com os requisitos estabelecidos pela Comissão Federal para a Avaliação de Graus de Formação de Professores (Co.F.Ev) (GUAYMÁS; HERNÁNDEZ LOEZA, 2018).

Os professores da Ilha de Cañas têm um corpo discente de 43 mulheres e 8 homens. Apesar das vicissitudes em seus planos e diplomas, 19 estudantes já se formaram, dos quais 17 são mulheres, em duas promoções entre 2016 e 2017.

Na escola primária da cidade e em outras localidades próximas, os alunos e as alunas do curso de EIB realizam suas práticas, ou seja, essas escolas estão associadas à carreira docente da Extensão Áulica. Mas, não são fáceis as relações interinstitucionais entre professores e professoras formados nas cidades com um modelo homogeneizador de cultura nacional e estudantes e diplomados, que se formam e competem pelas posições de ensino disponíveis.

### **3. Experiências na formação de professores com o EIB**

A disciplina Sociologia da Educação, a cargo de um dos coautores deste trabalho, convidou seus alunos a escreverem sobre suas trajetórias escolares. Num segundo momento, as narrações foram reformuladas ou completadas para serem compartilhadas na 1ª Conferência de Formação de Professores do EIB, realizada em Susques (Jujuy), no mês de maio de 2016. As narrativas foram apresentadas em três eixos principais: histórias de trajetórias escolares,

sistematização de experiências significativas e intercâmbio de produções culturais e educacionais.

Em Susques, Puna Jujeña, os estudantes da Ilha de Cañas narraram sua experiência no Curso EIB e sua relação com as reivindicações defendidas pela organização da comunidade Kolla da Finca Santiago de Salta, que lutou pela abertura deste curso. Eles mostraram que eram a primeira turma, sentiram que representavam o sonho de suas mães, pais e antepassados, para que pudessem estudar em sua comunidade. As jovens e os jovens participantes destacaram o poder do conhecimento e, principalmente, de conhecer as leis, fundamentalmente aquelas que protegem os direitos dos povos indígenas. Também destacaram a existência de um conflito de conteúdos entre a história oficial e a dos povos indígenas, destacando a importância de sustentar a luta desde dentro.

Esta jornada permitiu um espaço-tempo para dialogar sobre os desafios da educação intercultural bilíngue e sobre a formação de professores em EIB como um desafio político, como uma prática baseada no compromisso coletivo. Além disso, os estudantes sustentaram que a universidade deve apoiar os processos de participação e organização dos povos indígenas em seus processos de auto reconhecimento e recuperação de sua história e visão de mundo.

Professores e alunos participantes da jornada do EIB em Isla de Cañas defenderam a urgência de colocar em prática a educação intercultural de acordo com a legislação que reconhece os direitos linguísticos e culturais dos povos indígenas. Eles apontaram a necessidade de deixar de lado a tendência do currículo tradicional de ensinar a cultura indígena como inferência folclórica a partir dos conteúdos da cultura hegemônica. Pelo contrário, enfatizaram que a orientação do currículo escolar precisava ser alterada para integrar conhecimentos, saberes, histórias, valores, tradições e visões de mundo das comunidades.

#### **4. Das trajetórias escolares**

A jornada no Instituto Susques de Educação Superior promoveu vínculos interinstitucionais que incentivavam a comunicação, a transferência de conhecimentos e práticas das culturas indígenas e a reflexão com uma perspectiva de gênero entre estudantes e professores do curso EIB em Rivadavia Banda Sur, Iruya, Santa Victoria Oeste e Nazareno, que continuam a organizar reuniões anuais até hoje.

Os textos autobiográficos de jovens que estudam para se tornarem professores do ensino fundamental no interior isolado de Salta narram circunstâncias adversas em suas trajetórias escolares, como a distância do núcleo familiar, porque as distâncias os forçavam a se mudar para as escolas abrigos, a desvalorização de sua etnia, a proibição de falar a língua materna, a zombaria de suas práticas culturais, entre outros. Ao cursar o professorado, o que foi vivenciado geralmente aparece como dificuldades para o curso, por exemplo, ao enfrentar as instâncias do exame:

Sou descendente de uma família nativa da área de Astilleros, de onde a escola estava distante, então eles me enviaram para uma escola de abrigo na área de Limoncito, onde passei grande parte da minha infância com outras crianças de diferentes idades, tive que me adaptar às obrigações e regras da escola, a ausência de meus pais e a assumir responsabilidades às quais eu não estava acostumado (lavar minhas roupas, arrumar minha cama, manter horários). Em tempos de chuva, eu não conseguia voltar para minha casa devido à subida dos rios ... então me acostumei a estar com outras crianças e professores que faziam parte da minha família, compartilhando uma sala de aula, um quarto, um jogo. Eles fizeram parte da minha infância e educação (Estudante do segundo ano do corpo docente do EIB).

Me mudei do campo para a cidade em busca de emprego e com grandes expectativas de continuar meus estudos secundários. Depois de seis anos, terminei o ensino médio com muitas dificuldades, não apenas por ter dificuldade em estudar devido a pouca formação inicial no campo em relação à cidade, mas por ter outra obrigação, como o trabalho, que consumia grande parte do meu tempo. Eu tive que colocar meus estudos ... com a inauguração do curso de formação de professor de ensino fundamental intercultural bilíngue ... o desejo de começar nossa formação é cumprido ... esse curso não só facilitou nossa entrada, mas também a de muitos que residem em outras comunidades indígenas vizinhas (Estudante do 3º ano do corpo docente do EIB).

Muitas vezes pensei em deixar o curso, porque sempre havia pessoas que diziam que essa corrida era apenas para povos indígenas, os indígenas nunca progridem,

eles não prosperam ... eu sempre pensei que era inferior aos outros, toda vez que eles falavam comigo, eu abaixava a cabeça, e isso levou a me aperfeiçoar e a exigir mais todos os dias quando um professor chamou nossa atenção para a apresentação de um trabalho, naquela noite algo inexplicável morreu e nasceu em mim, mudou totalmente minha maneira de pensar, eu estava adquirindo segurança e responsabilidade comigo mesmo (Estudante do terceiro ano da faculdade do EIB).

Talvez aqueles que estão estudando o EIB na Ilha de Cañas não tenham escolhido estudar docência, mas continuar estudando. Apesar do agravamento da experiência escolar negativa e do sofrimento de voltar a ser aluno, cada um/a reconhece, valoriza e atribui valor aos diferentes trabalhos realizados em sala de aula e fora da IES, nas escolas associadas. Desde a mudança do arranjo de móveis na sala de aula até o uso de recursos dramáticos, animação sociocultural e técnicas participativas de pesquisa social, as estratégias didáticas forçam sutilmente a exposição dos corpos a emergir do silêncio e da passividade, elaborando o passado em termos proposicionais do curso em que são formados.

Nunca pensei em escolher esse curso de formação de professores com orientação no EIB, meus objetivos apontaram para outros caminhos. Quando adolescente, me senti envergonhado porque os meus avós, enfim meus ancestrais nunca me ensinaram qual era a nossa tradição, mais que nada que minha religião me impediu porque meus pais me educaram com esses pensamentos do cristianismo desde menina e não sabia o quão bonita é a tradição e os costumes do meu povo; quando fui estudar neste instituto, só o fiz porque tinha diploma e ser algo no dia de amanhã, não porque eu goste, mas com o tempo todo esse modo de pensar mudou (Estudante do terceiro ano da faculdade do EIB).

Essa nova modalidade ajuda a afirmar conhecimentos que não receberam tanta importância ou que talvez tenham sido escondidos do mundo; por exemplo, realizar um ritual para a pacha mama em um ato, antes era impossível e hoje em dia é fácil, pois é feito de forma aberta e com grande liberdade (Estudante do quarto ano do corpo docente do EIB).

Fomos analisando materiais bibliográficos por meio de discussões e exposições em classe, o que nos permitiu ver a realidade sobre a história, a tomada de consciência e o fortalecimento da formação profissional e pessoal (Estudante do segundo ano do corpo docente do EIB)

Para muitos, a inclusão da língua quíchua como área disciplinar, de alguma forma, foi tomada como um obstáculo que dificultaria a aprendizagem dos alunos, uma vez que era comum ouvir frases como estas; "Por que aprender quíchua se é uma língua boliviana e eu sou argentino", e também foi mencionada a ideia de que a língua quíchua traz pobreza, pouco desenvolvimento nas comunidades onde é

implementada e que também é considerada uma língua extinta e, portanto, é uma perda de tempo estudar algo que não será ensinado nas escolas primárias, mas eles não perceberam que quando uma pessoa que fala duas línguas ou mais vale duas vezes mais. Por outro lado, de acordo com os materiais lidos, concluímos que o EIB deve sempre partir de conhecimentos anteriores, neste caso, o idioma de uma comunidade ou grupo de habitantes onde é implementado (Estudante do 4º ano do corpo docente do EIB).

Com o passar dos dias, perdi meus medos e comecei a visualizar melhor minha atuação como futura professora. Compreendi o curso que escolhi. Foi uma boa experiência, senti-me apoiado pelo meu professor de co-formador, que sabia como me orientar durante a minha estadia na sala de aula e na instituição. Durante as aulas, tive a oportunidade de observar como o professor desenvolvia o conteúdo de cada disciplina e como ele usava as estratégias para que os alunos tivessem um bom aprendizado. As atividades que realizei foram cortar fotocópias, apagar o quadro, escrever a tarefa no quadro, participar, acompanhar os meninos e as meninas a fazer um lanche (aluno do quarto ano do corpo docente do EIB).

É uma curso acessível a quem quer cursá-la, não apenas pelo aspecto econômico ou por ter uma rápida possibilidade de emprego, mas nosso objetivo excede essa expectativa, pois o principal interesse não é o bem-estar individual de cada um, mas no bem-estar coletivo ou comunitário (Estudante do segundo ano do corpo docente do EIB).

Pude participar da vida na sala de aula, no recreio, no lanche da tarde e no arreamento das bandeiras ... enquanto praticava, pude ver e perceber todas as coisas que o professor deveria fazer dia a dia, completando a grade de acompanhamento, formulários de promoção, cadernos, participação, etc., as teorias recebidas na licenciatura me ajudaram muito em como montar uma proposta didática, conhecer a turma etc. (Estudante do quarto ano do corpo docente do EIB).

A grande maioria dos alunos e professores de Isla de Cañas não teve o apoio de suas famílias. As mães, em particular, são continuamente desencorajadas de estudar para trabalhar dentro ou fora de sua casa. Essa falta de colaboração de maridos e parentes dificulta especialmente as mulheres, elas precisam levar os filhos para a aula ou faltar por terem impedimentos para levá-los e isso propicia o abandono.

A esta falta de importância dada ao estudo, acrescenta-se uma certa desvalorização da formação auferida pela carreira docente da Extensão Áulica das IES de Orán, como se não fosse de qualidade. Nem os moradores incentivam os jovens a continuar estudando e, menos ainda, as mulheres. No

entanto, são as mulheres que cursam, estudam e terminam o curso, em uma proporção muito superior a dos colegas homens.

De nossas observações e da escuta informal, percebemos que alguns professores do curso defendem uma perspectiva de gênero e irmandade; nas discussões em grupo, o lugar das mulheres é analisado criticamente, bem como o pertencimento étnico e cultural. A dinâmica da sala de aula privilegia a formação de subgrupos solidários, onde as mulheres encontram apoio que não conseguem no contexto externo da instituição.

##### **5. Por uma formação de professores que responda às características, necessidades e reivindicações dos povos indígenas**

O tópico deste artigo abordou a formação de professores para o nível primário no EIB; na região em que habitamos, esses cursos foram implementados em improvisadas Extensões Áulicas e em Institutos de Ensino Superior, nos locais mais inacessíveis do interior da província e em cidades com uma quantidade significativa de população indígena. A mudança nas políticas governamentais da província colocou em risco a continuidade desses cursos, atualmente subsistindo apenas nas cidades de Isla de Cañas, Tartagal, Morillo, Nazareno e Carboncito, em alguns dos locais onde o curso foi fechado e se abriram outros para o ensino médio.

Em um movimento inclusivo de estudantes e graduados indígenas em instituições de ensino de Salta, a maioria rurais, mantemos contato com graduados que valorizam sua recente incorporação como professores de nível primário. Dois dos autores deste artigo, fazemos parte dessas trajetórias e trabalhamos como professores em cursos no interior da província, onde os indígenas são formados. Nas próprias trajetórias de quem escreve, é possível dar conta das dificuldades e discriminações sofridas até o acesso ao ensino superior. Isso também é evidente na falta de recursos e de como a necessidade de trabalhar interpõe obstáculos na trajetória de estudo e na formação docente e como isso aumenta o racismo no campo social e educacional. Os jovens indígenas e camponeses, principalmente mulheres que frequentam aulas com

suas filhas ou filhos pequenos, que participam de nossas aulas ou que apenas conversamos, alertaram que boa parte do grupo ficou no caminho, sem ter acesso a estudos de nível médio e superior. Para aqueles que conseguem alcançar o ensino superior, isso significa uma oportunidade que foi facilitada pela criação dos cursos EIB, sem ter que sair das cidades isoladas onde vivem.

Alguns dos formandos no curso de Isla de Cañas já trabalham nas escolas primárias e um professor concordou em ensinar em um curso superior; portanto, é possível relacionar a importância de suas práticas e intercâmbios interculturais e interinstitucionais com uma nova força para o apoio e a expansão do EIB em seus territórios.

Consideramos importante o impacto dos cursos de formação de professores no âmbito do EIB, no interior rural e inóspito de Salta, no noroeste da Argentina. Até 2015, nas cidades de Rivadavia Banda Sur, La Unión, Isla de Cañas, Iruya, Nazareno e Santa Victoria Oeste, havia uma oferta escassa de ensino superior e, na província, o treinamento no EIB era objeto de formações breves e isoladas.

## **6. Miradas Plurais**

Com “miradas plurais”, queremos chamar atenção para a variedade de perspectivas de análise para entender a realidade social. Em nossa abordagem, convergem diferentes posições teóricas, ampliando nossas questões e promovendo novas pesquisas, que continuam. Ao mesmo tempo, como expressa Daniel Matos, estamos cientes de que

[...] todo conhecimento científico, como qualquer outro, é marcado pelos contextos sociais e institucionais em que é produzido. É por isso que a valorização e a avaliação dos resultados de qualquer forma de produção de conhecimento deve ser feita levando em consideração essas condições de produção. Não existe conhecimento "universal", todos são relativos às condições em que são produzidos [...]. Por esses motivos, a colaboração entre várias formas de conhecimento é essencial (MATOS, 2016, p.91).

Entendemos que nossas categorias de pensamento ensaiam relações entre o interior e o exterior, o singular e o plural, o instituído e o instituinte no

campo socioeducativo. Em nossa abordagem, usamos os conceitos de campo e *habitus*, isto é, história feita coisa (objetivada nas relações em um campo) e história feita corpo (subjativada como *habitus*), cunhada por Pierre Bourdieu. Este autor entende o *habitus*

Como um sistema de disposições subjetivas, mas não individuais, de estruturas internalizadas, princípios comuns de percepção, pensamento (concepção) e ação, que constituem a condição de toda objetivação e toda percepção (BOURDIEU, 1997, p.45).

Citamos Bourdieu literalmente:

De fato, os agentes sociais, estudantes que escolhem um curso ou uma disciplina, famílias que escolhem um centro educacional para seus filhos, etc., não são partículas sujeitas a forças mecânicas e que agem sob a imposição de causas, nem são sujeitos conscientes e experientes que obedecem às razões e que agem com pleno conhecimento da causa, como acreditam os defensores da Rational Action Theory (BOURDIEU, 1997, p.39).

A noção de campo designa um sistema de posições e de relações entre as posições; é uma estrutura dinâmica que, em um dado momento da história, se configura em relação à distribuição do capital específico em jogo. Em outras palavras, o princípio que distingue os campos é o tipo de capital distribuído e disputado. As principais formas de capital são: cultural, social, econômica e simbólica, da qual derivam outras, que vão recortando outros setores dentro dos campos.

A importância do capital econômico é evidente em nossa sociedade de consumo, mas para Bourdieu cada espécie de capital tem existência em relação às demais; os capitais se expressam em associação, em estruturas objetivas e subjetivas, das quais temos ou não consciência. O capital cultural está ligado ao conhecimento, à ciência, à arte e é imposto como uma hipótese indispensável para explicar as desigualdades no desempenho escolar. O capital social é definido como a posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de inter-conhecimento e inter-reconhecimento.

O capital simbólico acompanha todas as formas de capital, agregando prestígio, legitimidade, autoridade e reconhecimento. Todos os tipos de capital existem sob três formas: em um estado incorporado como *habitus* ou em um estado objetivado, na forma de bens possuídos ou na capacidade de possuí-los, ou institucionalizados através de funções, títulos ou classificações (BOURDIEU, 1997). Com esse suporte teórico, entendemos as relações interpessoais, transmitindo posições presentes e passadas na estrutura social. Em outras palavras, a interação entre sujeitos sociais é, ao mesmo tempo, uma reafirmação da distância presente no espaço social, que pode ser mantida, reduzida ou aumentada, simbólica ou realmente.

Através do olhar teórico sobre a dupla estruturação da realidade social, é possível vislumbrar nossas categorias de pensamento como reflexo de categorias eurocêtricas e as relações no campo social como objetivações de nossa maneira de perceber o mundo. Da Psicologia Cultural e da Sociolinguística, autores como Jerome Bruner (1997) e Basil Bernstein (1996), respectivamente, oferecem outros argumentos para esse entendimento da relação íntima entre mente e cultura ou entre classificações simbólicas e as da sociedade em que nós habitamos.

Uma aplicação na educação, importante para o nosso trabalho, mostra que a estrutura de classe, gênero e relações étnicas condicionam oportunidades de acesso ao sistema escolar. Além disso, a situação em relação às categorias de classe, gênero e componentes étnicos (para Bourdieu) atualiza a reprodução das distâncias sociais através da transmissão cultural da linguagem, uma vez que se produz uma contradição. Por um lado, se reproduz a distribuição muito desigual do conhecimento da língua legítima e, por outro, é assegurada a distribuição uniforme de seu reconhecimento (BOURDIEU, 1995).

Outros argumentos que abriam nosso olhar provêm do movimento descolonial, especialmente do peruano Aníbal Quijano, recentemente falecido. Sua influência significou uma ruptura profunda com as categorias eurocêtricas que permeiam nosso pensamento e o de toda epistemologia moderna. Seu conceito de colonialidade do poder nos alerta para a construção e usos do

racismo, nos ajuda a entender processos sociais e pessoais, nos aproxima de nossas identidades indígenas e da construção da categoria de raça: “a colonialidade do poder baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação” (QUIJANO, 2014, p.146)

Como expressamos, a perspectiva descolonial impactou parte de nosso caminho formativo e investigativo, forçando táticas e argumentos diferentes para desnaturalizar arbitrariedades, também para sustentar nosso compromisso com professores, alunos e famílias. Nesta jornada, Maria Dolores Bazán indica dois "desvios" com as tradições epistemológicas:

Um primeiro desvio deslocou os universais para ir ao encontro de singularidades plurais, um procedimento complexo que exige refletir sobre o óbvio, o cotidiano, o familiar, o educacional ...

Outro desvio importante, “o espaço praticado”, envolve estar lá e ouvir as diferentes vozes de quem o habita, os/as outros/as. Descobertas que foram nos convidando a reconhecer a existência de mundos plurais, com suas próprias lógicas, conhecimentos e saberes, tradições, costumes e imaginações diferentes (BAZÁN, 2011, p.19).

O conceito de "hermenêutica diatônica" foi cunhado por Raimon Panikkar no contexto da determinação da relação entre as tradições filosóficas indianas e a filosofia ocidental moderna. Enquanto "hermenêutica morfológica" representa uma interpretação de formas culturais (*morphé*) dentro da mesma tradição cultural e no mesmo eixo temporal síncrono (isto é, uma hermenêutica intracultural síncrona), e "hermenêutica diacrônica" uma interpretação de fenômenos historicamente distantes um do outro, mas que pertencem ao mesmo tipo cultural (isto é, uma hermenêutica intracultural diacrônica). A "hermenêutica diatópica (ou pluritópica)" transcende o horizonte do entendimento intra-cultural e apoia especificamente uma hermenêutica "intercultural". Segundo Panikkar, é uma metodologia intercultural de interpretação de conceitos contextualmente enraizados em diferentes paradigmas culturais ou topoi. Essa "hermenêutica diatópica" é muito mais complexa do que uma simples tradução de uma expressão linguística para a qual não há equivalente linguístico em outra língua. Como o próprio "conceito" é primariamente uma "criação" ocidental (introduzida pelo Sócrates platônico), a tentativa de apreender as principais categorias de

filosofias não ocidentais pela conceituação é bastante problemática. Consideramos a possibilidade de uma pluritopia no olhar hermenêutico e tentamos interpretar nossas próprias práticas na formação dos outros e na constante busca pessoal. Na visão reflexiva de nossa formação e na formação de professores para a Educação Intercultural Bilíngue (EIB), as intervenções em instituições educacionais e sociais, tanto na universidade quanto em territórios rurais e indígenas, a visão hermenêutica multi-tópica com elementos metodológicos interculturais, jogos linguísticos culturais, o relacionamento analéptico e alteridade filosófica, significavam nos abrir para uma racionalidade múltipla que continuamos a cultivar (ESTERMANN, 2017, p.16).

### **Considerações finais. Notas do caminho percorrido**

No lugar em que habitamos e em que trabalhamos, uma dominação cultural foi imposta pela força, há 500 anos, que causou sérios conflitos, bem como o desenvolvimento de modos de subjetividade que não respondem a nenhuma das culturas em conflito (o estrangeiro imposto e o assunto local), mas a relação única que foi estabelecida entre os dois.

Como já dissemos, o autor e as duas autoras deste artigo são descendentes de povos indígenas, passamos pelo esquecimento de nossas origens, a imposição da língua e cultura espanhola e processos complexos de imposição e hibridação até nos tornarmos o que somos. As reflexões que compartilhamos são do nosso modo de fazer no ensino e na pesquisa sobre a formação de professores, juntamente com os alunos que nos acompanham nesta proposta de formação. Exploramos novos significados com outros e com outras que podem ou não se reconhecer como indígenas, mas que vivenciam o respeito pelas diferenças e a luta contra a discriminação.

No decorrer do texto, mostramos algumas de nossas experiências, aquelas relacionadas à caminhada, à transformação, não obedecem ao tempo limitado dos projetos, mas às trajetórias de vida. Pelo que vivemos e refletimos, fazemos uso indiscriminado de formação em pesquisa e de pesquisa da

formação, como uma oportunidade que se abriu entre nós e continua a nos transformar. Da mesma forma,

Nossa exploração do território após 2010 dá conta de uma transformação do campo socioeducativo que, apesar das dificuldades persistentes, está desenvolvendo formações que respeitam a diversidade e contribuem para a luta pela plena validade dos direitos culturais e plena igualdade dos povos (DE ANQUIN; GUAYMÁS; QUIROGA, 2019, p.110).

Em particular, nos referimos a “esse que nos pasó” a nós autoras e ao nosso companheiro co-autor e a outros e outras que se formaram e continuam nesse caminho, dentro e fora do coletivo do CISEN. Essa trajetória formativa e investigativa nos permitiu pensar em nós mesmos e refletir sobre processos de socialização inconscientes. Mais uma vez esclarecemos que não praticamos uma formação de professores para indígenas, mas sustentamos que em toda a formação chamamos a atenção para o que sabemos sobre nós mesmos e o que pretendemos fazer como professores. Por meio de processos complexos, em interação com outros e com outras, estamos co-construindo subjetividades que alimentam nossos modos de ensinar, aprender e estar em comunidade. Para concluir, estamos cientes da discriminação que impede o acesso à educação. Como podemos continuar a colaborar para que outros não sofram? Como é lamentável quando alguém sente que não está qualificado para estudar, ou para ser professor, quando se auto discrimina!

Para concluir, reiteramos que avaliamos como positiva a abertura de cursos de formação de professores para a Educação Intercultural Bilíngue em locais remotos e inacessíveis em nosso país; consideramos necessário avançar em novas possibilidades de formação nesta linha para toda a Argentina.

## Referências

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional nº 26.206**, de 2006. Buenos Aires, 2006.

BAZAN, María Dolores. **Exploraciones de frontera**. Salta: Editorial Hanne, 2011.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **El Sentido práctico**. Madrid: Taurus, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **Razones prácticas**. Barcelona: Anagrama, 1997.

BRUNER, Jerome. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor, 1997.

CASTELLANO JARAMILLO, E. (Ed). **Diálogos interculturales latinoamericanos. Hacia una educación superior intercultural**. Cali: Buenaventura, 2018.

DE ANQUÍN, Ana; GUAYMÁS, Álvaro; QUIROGA, Adriana. Un itinerario por la educación rural e intercultural hasta la enseñanza de lenguas indígenas en Salta, Argentina. **Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano**, v. 28, n. 2, 2019.

ESTERMANN, Joseph. Hermenéutica diatópica y filosofía andina. Esbozo de una metodología del filosofar intercultural. **Revista FAIA**, vol. 6, n. 27, 2017.

GUAYMÁS, Álvaro y HERNÁNDEZ LOEZA, Sergio. Los diálogos interculturales en la formación de docentes indígenas en Argentina y México. Un reto pendiente *In*: LONDOÑO CALERO, Sandra, OSSA OSSA, Julio Cesar, LASSO TORO, Patricia y CASTELLANO JARAMILLO, Eleonora (eds.). **Diálogos interculturales latinoamericanos**. Cali: Editorial Buenaventura, 2018.

HIRSCH, Silvia; LAZZARI, Axel. **Pueblos indígenas en la Argentina: interculturalidad, educación y diferencias**. 2015. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005249.pdf>. Acceso en: 18 de junio de 2020.

MATOS, Daniel, Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: del “Diálogo de Saberes” a la construcción de “modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural”. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, vol. 4, n. 2, p. 67-69, 2016

NAGY, Mariano. Educación y pueblos indígenas: ayer y hoy. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, v. 5, n. 1, p. 5-78, 2017. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/10251/9846A>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: PALERMO, Zulma y QUINTERO Pablo (comp.). **Aníbal Quijano. Textos de fundación**. Buenos Aires: del Signo, 2014.

SOUTO, Marta. **Grupos y dispositivos de formación**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

TRIGO, Sonia. Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe. La experiencia de la provincia de Salta, Argentina. *In*: MATO, Daniel (coord.). **Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina Experiencias, interpelaciones y desafíos**. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, p. 441-456, 2016. Disponible en: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/sa-untref/20171121040756/pdf\\_1431.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/sa-untref/20171121040756/pdf_1431.pdf)

UNAMUNO, Virginia. Formación docente para una educación bilingüe e intercultural: notas desde el Chaco. **Polifonías. Revista de educación**, ano VII, n. 12, p. 56-80, 2018. Disponible en: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/Unamuno.pdf>

VALKO, Marcelo. **Los indios invisibles del Malón de la Paz. De la apoteosis al confinamiento, secuestro y destierro**. Córdoba: Sudestada, 2006.

WALSH, Katherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 19, n. 48, 2007.

## **SOBRE LOS AUTORES**

ANA ANQUÍN é pesquisadora do Centro de Investigações Sociais e Educativas do Norte argentino (CISEN) da Universidad Nacional de Salta, em programas de investigação nas regiões Andinas (culturas *coya* e *tastil*) como no Chaco (culturas chané e guaraní). Também é avaliadora e docente em projetos interculturais.  
*E-mail*: [adeanquin@gmail.com](mailto:adeanquin@gmail.com)

ÁLVARO GUAYMÁS é Aymara da Argentina, coordenador do Profesorado de Educación Intercultural Bilingüe no Instituto de Educación Superior n. 6049, vinculado ao Ministério de Educación, Ciência e Tecnologia da provincia de Salta (MECyT), editor técnico da Revista do CISEN Tramas/Maepova da Universidade Nacional de Salta (UNSa), membro do Programa Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina (ESIAL), participa da Catedra UNESCO de *Educación Superior y Pueblos Indígenas y*

*Afrodescendientes en América Latina en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).*

*E-mail: alvaroguaymas@yahoo.com.ar*

ADELAIDA JEREZ é docente do Instituto de Educación Superior 6023-1, vinculado à Diretoria Geral de Educação Superior do Ministério de Educação Ciência e Tecnologia da província e Salta, membro do Centro de Investigações Educativas do Norte Argentino de la Universidad Nacional de Salta y do Fórum de Mulheres pela Igualdade de Oportunidades de Salta e moradora da Comunidade Indígena *Kolla Finca El Toro*.

*E-mail: adejc14@hotmail.com*

**Recebido em: 28.02.2020**

**Aceito em: 22.06.2020**