



Seminario Internacional de los espacios de frontera
V GEOFRONTERAS
"Territorialidades y Sujetos transfronterizos"
Compiladores: Norma Oviedo, Diana Mabel Arellano y Froilán Fernández

REFLEXIONES SOBRE EDUCACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN EN COMUNIDADES DEL PUEBLO *MBYA GUARANÍ* EN LA PROVINCIA DE MISIONES. ARGENTINA¹¹

GASTÓN DAMIÁN HOJMAN¹²
RITA MARIA LAURA ALLICA¹³

RESUMEN

En el presente trabajo proponemos una descripción de algunas de las relaciones que se establecen entre instituciones escolares y comunidades del pueblo Mbya Guaraní, dentro de los límites políticos-geográficos de la provincia de Misiones, Argentina. Haremos una breve contextualización histórica sobre el pueblo Mbya Guaraní, focalizándonos en los procesos de escolarización que dieron origen al establecimiento de escuelas destinadas a comunidades guaraníes.

Desarrollamos nuestro trabajo de campo desde el año 2006 en comunidades guaraníes y escuelas con matrícula indígena en la provincia de Misiones desde una perspectiva etnográfica, participando en diferentes instancias escolares y comunitarias, realizando entrevistas y observaciones. En el presente escrito analizamos trayectos de formación docente para parejas pedagógicas -conformadas por docentes indígenas y no indígenas- llevados a cabo en los años 2018 y 2019, orientando nuestras reflexiones en torno a las diferencias en los modos de entender, enseñar y aprender que remiten a diferentes prácticas y nociones. Uno de los ejes de análisis es el valor relativo de la lengua mbya guaraní, según el contexto de uso; en muchas ocasiones se han expresado distintas posiciones sobre quién o quiénes son los "encargados" de la lengua mbya guaraní en el ámbito escolar, qué tipo de contenidos en lengua mbya se pueden desarrollar en la escuela y cuáles estarían reservados a los espacios comunitarios. Asimismo, nos interesa considerar las representaciones sobre el quehacer docente y los efectos que las mismas tienen sobre los educadores indígenas en las escuelas de Modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

¹¹ Investigación realizada en el marco de la Beca PERHID del Programa Estratégico de Formación de Recursos Humanos en Investigación y Desarrollo del CIN y en el marco del Proyecto de Investigación 16H1080-PI Memorias del contacto. (1920-1980). Secretaría de Investigación y Posgrado. FHyCS. UNaM.

¹² Gastón Damián Hojman. Antropólogo Social. Docente del Departamento de Antropología Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM. Maestrando en el Programa de Posgrado en Antropología Social. FHyCS. UNaM. Desarrolla Investigaciones en temáticas relacionadas con frontera, educación intercultural Bilingüe. E-mail: gastonhojman@gmail.com

¹³ Rita Maria Laura Allica. Antropóloga Social. Docente del Departamento de Antropología Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM. Maestranda en el Programa de Posgrado en Antropología Social. FHyCS. UNaM. Desarrolla Investigaciones en temáticas relacionadas con frontera, educación intercultural, Educación y Memoria. E-mail: ritallica@gmail.com



Seminario Internacional de los espacios de frontera
V GEOFRONTERAS

"Territorialidades y Sujetos transfronterizos"

Compiladores: Norma Oviedo, Diana Mabel Arellano y Froilán Fernández

INTRODUCCIÓN. DE COLONIALISMOS Y RESISTENCIAS

Desde los comienzos del llamado "descubrimiento" de América primó un mecanismo de negación, que Meliá denominó el *encubrimiento* de América: "Ya se dijo que Colón descubrió América, pero no descubrió a los americanos" (Todorov 1987:57) "Y esto que parecería apenas un juego de palabras, en realidad va todavía más lejos: el hombre y la mujer de estas tierras no fueron descubiertos, fueron encubiertos, y aún de un modo más sistemático. La esencia del "descubrimiento", su misma razón de ser, es el "encubrimiento" (Meliá, 2004:167).

Los invasores -designándose a sí mismos conquistadores- llamaron "descubrir" al proceso de ocultamiento de economías, organizaciones sociales, religiones y lenguas. Bajo la categoría "indio" enmascararon la diversidad existente imponiendo un nuevo orden social planteado como natural. Este primer ejercicio de negación fue complementado por la marcación de la falta: representados como sin religión, sin economía, sin lengua, fueron por lo tanto tratados como paganos, pobres, bárbaros (Meliá, 2004).

Datos provenientes de la arqueología y de la lingüística remontan la historia del conjunto de pueblos emparentados lingüísticamente, reconocidos como la familia lingüística Tupí-Guaraní a por lo menos 500 años DC. Estos pueblos migraron tempranamente desde su lugar de origen, en "el sudoeste de Amazonas, en el actual estado brasileño de Rondonia" (Silva Noelli, 2004:18), hacia el norte, sur y oeste de la región comprendida entre los ríos Orinoco, Amazonas y Paraná. En el Siglo XV,

gran parte de los pueblos que habitaban la región del Guaira hablaban lenguas similares pertenecientes al tronco lingüístico Tupí guaraní. La información a la que accedemos sobre los habitantes de esta región proviene, siguiendo a Meliá, de tres conjuntos documentales: literatura de conquista - Siglos XV y XVI- literatura misionera - Siglo XVII y parte del XVIII- y literatura de viajeros -Siglo XIX y comienzos del XX. A partir de los relatos que estos cronistas tenemos información sobre los guaraníes en diferentes momentos históricos.

"En el momento de la Conquista, era posible identificar gran cantidad de parcialidades guaraníes (compuesta cada una de ellas por un número variable de aldeas o tekohá) (...) Las referencias más antiguas que tenemos de los Guaraní aluden exclusivamente a estos grupos Carios y nos indican que eran cultivadores de maíz y mandioca, aunque sin haber abandonado la caza, la pesca y la recolección" (Roulet, 1993:46), formaban agrupaciones aldeanas numerosas, en algunos casos de más de dos mil habitantes, vinculadas entre sí por lazos de parentesco. Como se menciona en la cita, ya en los primeros tiempos de la Colonia se tenía información sobre la abundante y variada alimentación, así como sobre la agricultura practicada en la región. Además de ser expertos agricultores, otras fuentes importantes de alimentación eran la caza, la pesca y la recolección", luego de un largo proceso colonial, ya en el Siglo XIX la formación de las fronteras nacionales y su consolidación en el Siglo XX -en una línea de prolongación con la Colonia- continúa el proceso de desintegración e invisibilización de los pueblos indígenas, con una nueva alteración del espacio: la delimitación de nuevas

**Seminario Internacional de los espacios de frontera
V GEOFRONTERAS**

"Territorialidades y Sujetos transfronterizos"

Compiladores: Norma Oviedo, Diana Mabel Arellano y Froilán Fernández

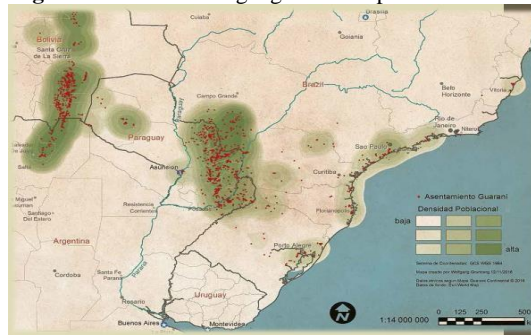
fronteras nacionales que afectan la continuidad territorial de las sociedades indígenas en general y de la sociedad guaraní en particular. Una de sus consecuencias es la sujeción de un mismo pueblo a diferentes legislaciones y organizaciones institucionales de Brasil, Argentina y Paraguay. Otra tiene que ver con la movilidad de la población guaraní, que en el sentido más "tradicional" refiere al traslado de familias o personas entre distintas comunidades del mismo pueblo con diferentes motivos (visita de parientes, ceremonias religiosas, curaciones, etc.): *"Estos movimientos se producen en lo que han sido tradicionalmente los territorios mbya, una vasta región geográfica que abarca los departamentos orientales de Paraguay, donde los mbya localizan el yvy mbyte, el centro de la tierra, en la región que antiguamente se encontraban las inmensas selvas del Guairá y que ellos reconocen como su mítico lugar de origen-, la provincia de Misiones en Argentina y los estados del sudeste del Brasil hasta la costa Atlántica"* (Cebolla Badie; 2012:159).

Otro sentido, más reciente, está relacionado con la fragmentación de los grupos, proceso que se ha incrementado en los últimos años en la región, y en provincia de Misiones, debido a la ocupación de sus territorios tradicionales, y a la legislación provincial vigente que establece que una comunidad se conforma con un grupo pequeño de familias con autonomía para designar caciques interlocutores ante la Dirección de Asuntos Guaraníes (agencia indigenista local), lo que ha generado nuevas formas de divisiones de grupos familiares mayores debilitando su organización social y política. (Gorosito Kramer, 2009).

De acuerdo con la información disponible publicada en el Cuaderno Mapa Guaraní Continental, el territorio guaraní actual: *"abarca parte de los países Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay. Son más de 280.000 personas, unidas por una lengua y una cultura en común, distribuidas en 1.416 comunidades, aldeas, barrios urbanos o núcleos familiares, desde el litoral del Atlántico hasta al pie de la cordillera de los Andes. Los Guaraníes constituyen uno de los pueblos indígenas de mayor presencia territorial en el continente americano"* (Cuaderno Mapa Continental Guaraní Reta. 2016: 6).

Asimismo, el pueblo guaraní que vive a lo largo de este territorio reconoce diferentes parcialidades: Gwarayú; Sirionó, Mbía o Yuki (Bolivia); Tapieté (Argentina); Mbya (Argentina, Paraguay y Brasil); Pãi Tavyterã o Kaiowá (Paraguay y Brasil); Avá Katu Eté, Ava Chiripa o Ñandéva (Paraguay, Argentina y Brasil) y Aché (Paraguay). En la provincia de Misiones existen actualmente alrededor de 120 comunidades pertenecientes al pueblo guaraní, que en su mayoría se autorreconocen como pertenecientes al pueblo Mbya. Sin embargo, en algunos asentamientos sus integrantes se definen como Chiripá.

Figura 1: Distribución geográfica del pueblo Guaraní



Fuente: Cuaderno Mapa Guaraní Continental. 2016



Seminario Internacional de los espacios de frontera
V GEOFRONTERAS

"Territorialidades y Sujetos transfronterizos"

Compiladores: Norma Oviedo, Diana Mabel Arellano y Froilán Fernández

ESCUELA, HOMOGENEIDAD Y DIVERSIDAD

Se ha señalado en muchas ocasiones a la escuela como una institución que intentó uniformizar la diversidad existente y preexistente de nuestra sociedad. Los objetivos del Estado nacional se ven reflejados en preceptos que fundan el sistema educativo; constituir una identidad a través de la *invención* y reproducción de un pasado común, homogeneizar culturalmente a la población e imponer una lengua nacional. Tal como lo advierte Meliá, seguimos transitando el "primer día de Colón" basado en la negación del otro, ese síndrome que caracteriza a quien se propone "civilizar y desarrollar", justificando su accionar en el *progreso hacia el bien común*.

Hasta mediados del Siglo XX la población indígena que habitaba el actual territorio provincial mantenía un contacto relativamente esporádico con la sociedad envolvente. Sin embargo, en un contexto de acelerada amenaza y pérdida de territorios, con el avance de los frentes extractivos de la sociedad regional sobre sus territorios y la instalación de colonias agrícolas impulsadas por la nación argentina, se vieron presionados a entrar en cada vez mayor contacto con sectores e instituciones de la sociedad no indígena, entre ellas la educativa. El histórico y sistemático rechazo que hasta mediados del Siglo XX han mantenido frente al sistema educativo formal, debe comprenderse como parte de un conjunto de estrategias de resistencia orientadas a preservar tenazmente el control de su sistema de reproducción social y cultural (Allica y Hojman, 2018).

Desde fines de los años sesenta del Siglo XX, se produce un cambio

importante en el modo de relación entre sociedad indígena y sociedad envolvente: "*Expuestos al avance del desarrollo en los términos establecidos por la sociedad hegemónica, sin ningún tipo de protección ni ayuda gubernamental, el contacto forzado provocó la reacción de algunos líderes indígenas, mburuvicha kuéry, y la movilización de no indígenas, juruá, ya sea identificados con movimientos indigenistas o con la iglesia católica, formaron diversas organizaciones no gubernamentales con el fin de atender las necesidades del pueblo mbya guaraní*" (Larricq en Espíndola y Prytz Nilsson, 2013: 6).

En este contexto se desarrollan las primeras unidades educativas destinadas a la población indígena en Misiones, alrededor de 1979, con la creación de centros de enseñanza no formal, inicialmente, y formal después. Este proceso de escolarización difundido y llevado adelante en comunidades indígenas guaraníes de la provincia de Misiones es reciente en relación al desarrollo del sistema educativo formal tanto en Misiones como en el país.

Luego de una primera etapa que podríamos considerar *fundante* en el proceso de escolarización de comunidades indígenas, se puede distinguir una segunda etapa, que abarca sobre todo la década de los noventa, marcada por la reforma constitucional de 1994 y el comienzo de un incipiente reconocimiento público de la existencia de pueblos indígenas en el territorio argentino. En este período, se comienza a valorizar, sobre todo en forma discursiva y en documentos oficiales sobre educación, la idea de la diversidad, y asociada a ésta el respeto por la diversidad como fuente de riqueza social y cultural para el conjunto de la nación. Esta concepción



Seminario Internacional de los espacios de frontera
V GEOFRONTERAS

"Territorialidades y Sujetos transfronterizos"

Compiladores: Norma Oviedo, Diana Mabel Arellano y Froilán Fernández

de la diversidad, sin embargo, está muy ligada a una visión estática de los grupos, en la que pareciera que todos los interlocutores se ubican en una relación horizontal, y solo bastaría con poner en juego y visibilizar sus diversas costumbres, lenguas y creencias, ya que todas tendrían el mismo valor. En este sentido resultan encubiertas importantes asimetrías objetivas de poder entre los grupos e interlocutores: se trata de posiciones socialmente situadas, marcadas por historias locales y por las relaciones sobre las que se conformaron sociedades regionales y nacionales.

En materia de políticas educativas desde el Estado nacional se desarrolló, en el marco de las "políticas compensatorias" o "régimenes especiales", la atención focalizada de los pueblos indígenas como un sector entre otros, definido por su debilidad, o vulnerabilidad. En 1993, la Ley Federal de Educación N° 24195 en su artículo 34 señalaba que se "promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumento de integración". (Art. 34, Ley N° 24.195).

En esta incipiente línea de acción política estatal, el planteo de "rescate" y "fortalecimiento" sigue minorizando sociológicamente a los pueblos indígenas, señalando la debilidad de su lengua y cultura, resaltando que el *rescate* es a fin de lograr la "integración" a la nación desde una mirada unilateral que no reconoce a los pueblos indígenas en su especificidad lingüística, social y cultural.

Se hace visible, en el análisis documental, un proceso de construcción de un marco jurídico específico para la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB). En el año 2004, se crea

el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación; la ley de Educación Nacional N° 26.206 (en adelante LEN N° 26.206) es sancionada y promulgada en el año 2006, en su artículo 17 dispone la creación de ocho Modalidades educativas, entre ellas la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. En el capítulo XI, en su artículo 52 define: "*La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75 Inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias*".

La creación de una Modalidad específica para pueblos indígenas apunta a garantizar el derecho constitucional y se compromete a crear los dispositivos necesarios para que ese derecho se cumpla. Sin embargo, como veremos más adelante, no es suficiente la letra legal, si no está acompañada de prácticas locales tendientes al reconocimiento de los saberes y formas de transmisión que se distinguen ampliamente de los saberes consagrados hegemónicamente en el ámbito escolar. Se verifica en este período un rápido y sostenido aumento en la cantidad de

unidades educativas en las comunidades guaraníes, pasando de una veintena de escuelas en el año 2004 a 58 escuelas pertenecientes a la modalidad EIB en Misiones en 2014, y un centenar de unidades educativas de nivel inicial, primario y secundario pertenecientes a la Modalidad EIB en 2020.

Cuadro 1: Unidades educativas pertenecientes a la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe, según Tipo y Niveles educativos. Misiones. 2020

		Tipo de Unidad Educativa		Total
		Escuelas Núcleo	Anexos o Aulas Satélite	
Nivel	Inicial y/o Primario	32	51	83
	Secundario	5	15	20
Total		37	66	103

Fuente: Elaborado por Gastón Hojman en base a datos primarios generados por el Ministerio de Educación de Misiones, IPL y Relevamiento Anual, Unidad Estadística, MCECyT Misiones

La cantidad de escuelas y la matrícula indígena han crecido significativamente en los últimos años, tal como lo refleja el siguiente cuadro:

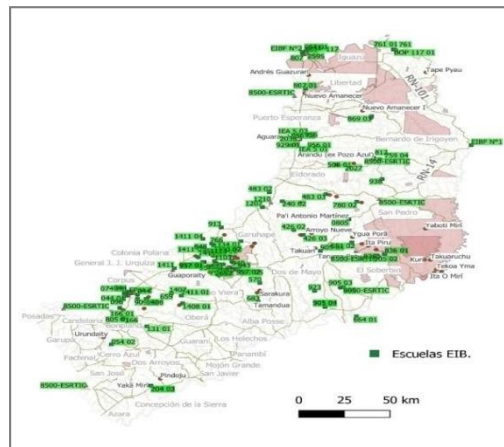
Cuadro 2: Estudiantes pertenecientes a pueblos originarios en Misiones. Evolución de la Matrícula 2009-2019

Año	Estudiantes	Variación %
2009	1577	s/d
2012	1940	23
2013	2620	35.1
2014	3005	14.7
2015	3427	14.0
2017	4079	19
2018	4491	10.1
2019	4836	7.7

Fuente: Elaborado por Gastón Hojman en base a datos primarios generados por el Ministerio de Educación de Misiones, IPL y Relevamiento Anual, Unidad Estadística, MCECyT Misiones

La distribución espacial actual de las Comunidades Guaraníes y escuelas Modalidad EIB en Misiones abarca la casi totalidad de Departamentos de la Provincia (Figura 2).

Figura 2: Instituciones Educativas Modalidad Educación Intercultural Bilingüe. Misiones. Marzo de 2020



Fuente: Mapa elaborado por Gastón Hojman en base a datos primarios generados por el Ministerio de Educación de Misiones, IPL y Relevamiento Anual, Unidad Estadística, MCECyT Misiones

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Vemos entonces que la EIB como modalidad educativa es reciente en comparación con el largo recorrido del sistema educativo y sus instituciones de formación. Es importante mencionar que en estos espacios de formación - estamos hablando de la educación obligatoria, que actualmente comprende el Nivel Inicial, Primario y Secundario - se han nutrido de historias e imaginarios acerca de los pueblos indígenas que están presentes tanto en un documentos oficiales, por ejemplo en Diseños Curriculares, como en forma de creencias naturalizadas en lo que denominamos corrientemente el sentido común. Estas creencias y miradas sobre



Seminario Internacional de los espacios de frontera
V GEOFRONTERAS

"Territorialidades y Sujetos transfronterizos"

Compiladores: Norma Oviedo, Diana Mabel Arellano y Froilán Fernández

los pueblos indígenas, estos *mantos de certidumbre* (Gorosito Kramer, 2010) que los pueblos indígenas en general, y el guaraní en particular, debe enfrentar, están fuertemente arraigados en el sentido común de la sociedad envolvente, y las instituciones educativas no están exentas de estos sentidos compartidos. Estos *mantos* que operan como certezas sobre lo que es *ser indígena* o cuánto grado de "indianidad" tiene un sujeto perteneciente a un pueblo indígena, se expresan en marcas que operan como verdaderas reducciones del otro. En distintos contextos sociales e históricos los guaraníes fueron definidos según ciertas características: tipo de economía –o "falta" de ésta-, por su carácter extremadamente religioso, por su relación con el monte como único hábitat natural, etc. Estas caracterizaciones se cristalizaron en el tiempo, marcando una serie de "propiedades" que dan cuenta del grado de "pureza" étnica y actúan como regla que mide la cercanía o lejanía existente en relación al "indígena ideal".

Como parte de estas operaciones podemos ver el ocultamiento de la especificidad de la educación indígena, con sus modos de enseñar y aprender. En palabras de Melià: "*La educación indígena es verdaderamente otra (...) ella está más cerca de la noción de educación como proceso vital. (...) La cultura indígena es enseñada y aprendida en términos de socialización integral. El hecho de que esa educación no esté hecha por profesionales del ramo, no quiere decir que ella se haga por una comunidad abstracta y anónima. Los educadores indígenas tienen rostro y voz, tienen días y momentos, tienen materiales y sus instrumentos propios, tienen toda una serie de recursos bien definidos para*

educar a quien va a ser un individuo de una comunidad" (Melià, 2008: 9 y 10). Las maneras de enseñar y aprender en el espacio comunitario difieren de las pautas planteadas en las instituciones educativas oficiales. El proceso de escolarización hasta finales del Siglo XX se proponía alfabetizar en la lengua oficial, enseñar en castellano, sin tomar en cuenta la lengua de los estudiantes que concurren a la escuela y menos aún sus pautas culturales y de organización, sus conocimientos y prácticas. Sin embargo, desde la modificación de la LEN N° 26.206, se viene institucionalizando un proceso de discusión y reflexión que incorpora cuestiones relacionadas con los procesos interculturales por los que atraviesan quienes conforman las comunidades educativas en el seno de las comunidades indígenas.

Las prácticas educativas en este contexto son visualizadas, sobre todo por los docentes no indígenas, como prácticas enmarcadas en relaciones interculturales. La concepción de interculturalidad que proyectan está basada en el respeto, y en este sentido proponen relaciones igualitarias entre "culturas" o grupos.

No obstante, este acento puesto en el diálogo deja en segundo plano relaciones estructurales e históricamente desiguales que permean las concepciones y prácticas en el marco de las instituciones educativas. La educación indígena y la educación transmitida en la escuela varían en diversas cuestiones centrales. La escolarización plantea pautas de espacialidad áulica, para la alfabetización en general se utilizan libros, se dictan "materias" especializadas en áreas de conocimiento –lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales-, se trabaja a partir de



Seminario Internacional de los espacios de frontera
V GEOFRONTERAS

"Territorialidades y Sujetos transfronterizos"

Compiladores: Norma Oviedo, Diana Mabel Arellano y Froilán Fernández

un currículo general elaborado para todos, en muchos casos por medio de situaciones "artificiales" o poco relacionadas con el contexto del estudiante. A este cúmulo de características tenemos que agregar la formación docente y la práctica áulica relacionada con esa formación. Los docentes que se desempeñan en escuelas con matrícula indígena sostienen prácticas diferenciales marcadas en muchos casos por el compromiso traducido en actitudes de respeto y aprendizaje, sin embargo en otros marcados por la imposición de los "saberes genuinos". La organización escolar tiene una fuerza simbólica propia, difícil de desestructurar, logrando ser eficaz inclusive en los casos en que las prácticas discursivas docentes cuestionan algunos elementos de la escuela como institución.

El espacio intercultural-escolar en el que participan diferentes actores está atravesado por disputas y tensiones, algunas de las cuales se expresan en a) las lenguas usadas en el espacio de enseñanza; b) la relación entre docente "blanco" o *jurua'*¹⁴ y docente indígena; y c) el currículo específico para las escuelas de la Modalidad EIB.

ESPACIOS DE FORMACIÓN DOCENTE. SABERES CRUZADOS

A fin de ejemplificar las tensiones mencionadas anteriormente, en este apartado analizaremos el desarrollo de Ateneos Didácticos en Educación Intercultural Bilingüe, con participación de docentes de escuelas pertenecientes a la Modalidad EIB de Misiones. Para el desarrollo de los mismos se elaboraron ejes de discusión a partir de pautas de

trabajo desarrolladas en el marco de la Modalidad de EIB, planificados y consensuados con referentes educativos de comunidades Mbya guaraní y el equipo técnico de la Modalidad EIB de Misiones, del Ministerio de Educación provincial.

La participación en talleres, reuniones de trabajo, jornadas institucionales, y jornadas de elaboración de proyectos pedagógicos, es parte de las actividades cotidianas de los equipos docentes. Es en este contexto donde se desarrollan los ateneos didácticos. Son reuniones en la que participan docentes indígenas, docentes *jurua'* o no indígenas y directivos escolares. Los ateneos didácticos se proponen como espacios propicios para conversar, discutir, plantear dudas y, en algunas ocasiones, revisar algunos prejuicios en medio de conversaciones que van estructurando un diálogo no exento de tensiones. La nueva figura del educador indígena, denominado Auxiliar Docente Indígena (en adelante ADI) en el espacio escolar genera movimientos y provoca algunos interrogantes. La lengua de enseñanza y la *función* del ADI en la escuela fueron temas que estructuraron el debate durante las reuniones en las que se desarrollaron los ateneos.

En los talleres pudimos diferenciar varios grupos según la antigüedad: docentes indígenas y no indígenas con una trayectoria de diez o más años de trabajo en las escuelas, y docentes que trabajan en la escuela desde hace poco más de dos años, quienes han expresado que a veces "no sabemos bien que tenemos que hacer en la escuela", aludiendo con esto al hecho de estar en una escuela con matrícula indígena, en la mayor parte de las veces en comunidades guaraníes, lo cual les genera cierto grado de inquietud respecto a cómo desarrollar las clases en

¹⁴ *Jurua'*: boca con pelos, o boca peluda, en referencia a la barba de los hombres blancos.



Seminario Internacional de los espacios de frontera
V GEOFRONTERAS

"Territorialidades y Sujetos transfronterizos"

Compiladores: Norma Oviedo, Diana Mabel Arellano y Froilán Fernández

un contexto para el cual no han sido formados.

Los debates en estas jornadas se fueron estructurando en base a dos temas principales; las representaciones sobre interculturalidad presentes en las escuelas y las dificultades y beneficios en el proceso de escolarización en contextos interculturales.

Los docentes no indígenas en su mayoría describen las relaciones interculturales como un proceso de conocimiento mutuo, de respeto, donde se comparten e intercambian saberes entre los diferentes grupos en contacto. Si bien un grupo de docentes reconoció la existencia de una relación desigual entre los pueblos indígenas y la sociedad "occidental" -los "Juruá"-, ésta fue ubicada en un pasado lejano y en oposición a una situación actual donde se busca "*conocer, compartir y respetar al otro diferente*".

La noción de interculturalidad propuesta por los docentes está asociada a la idea de diálogo, respeto, valoración de la diversidad, reconocimiento y "rescate" de manifestaciones culturales, que podría resumirse en la frase: "*humanamente iguales, culturalmente diferentes*". Sin embargo, desde esta noción queda en segundo plano el hecho de que las sociedades, los pueblos, mantienen en el espacio social relaciones situadas, marcadas por posiciones históricas y cambiantes, y que la "igualdad" está mediada por posiciones, clasificaciones y marcas que definen el lugar que ocupan los actores sociales y sus prácticas, expresiones, sentidos, lenguas.

Es interesante que una de las cuestiones más valoradas, desde esta idea de interculturalidad es la lengua mbya guaraní, la lengua de "los dueños de la tierra", no obstante, en el espacio escolar ocupa un lugar subordinado en

relación al castellano, que continúa siendo la lengua de enseñanza, el idioma oficial que tensiona el habla de la comunidad.

Otro tema que surge en los trabajos grupales realizados en los ateneos -tema que genera preocupación en los docentes no indígenas- está ligado a la "reglamentación" de las funciones que cumple el educador indígena, tema ligado a las "dificultades" que presenta el trabajo de los ADI. Esta percepción se basa en una doble cuestión; el desconocimiento del trabajo del educador indígena en el aula y por otro lado en la apreciación de las funciones y destrezas que debería exhibir un docente: planificación de clases, presentación de secuencias didácticas, cumplimiento de horarios, participación en reuniones escolares, entre otras. Se espera que estas habilidades sean aprendidas en el proceso de formación. El docente es reconocido como tal a partir de su formación y consecuente titulación, otorgado por Institutos de Formación Docente, y es habilitado así por medio de un título para ejercer la profesión en las escuelas. Los educadores indígenas que trabajan en las escuelas de EIB, tienen diversas trayectorias de formación reconocidas oficialmente. Muchos han recorrido trayectos formativos sistemáticos destinados específicamente a la formación de docentes indígenas¹⁵, sin

¹⁵ Nos referimos al Trayecto de Formación Profesional *Mbo'eakuéry Mbyarekópy* desarrollado entre los años (2006 y 2009). A partir del año 2006 se desarrolló un plan de estudios en formato de Formación Profesional (FP) que otorgó una certificación oficial de Auxiliar Docente Indígena. El cursado se desarrolló en 12 módulos con un total de 240 horas reloj e incluyó talleres de prácticas docentes, acompañados por tutores docentes de las escuelas con matrícula indígena de la Provincia de Misiones.



Seminario Internacional de los espacios de frontera
V GEOFRONTERAS

"Territorialidades y Sujetos transfronterizos"

Compiladores: Norma Oviedo, Diana Mabel Arellano y Froilán Fernández

embargo la gran mayoría, no se ha formado en Institutos de Formación Docente. Esto implica en muchos casos, la desautorización de la práctica del educador indígena. En este sentido la pregunta sobre cuál es el trabajo de ADI implica un no reconocimiento, entre otras cosas por no tener título habilitante, y por no desempeñarse según las pautas estandarizadas y esperadas del trabajo institucional. Así, el respeto y la valorización que se tiene por "las culturas" indígenas en estos casos se pone en la práctica entre paréntesis.

La lengua mbya guaraní, si bien es valorada positivamente por docentes no indígenas, es a la vez percibida muchas veces como una dificultad para la tarea de alfabetización, desarrollada en mayor grado en castellano. Íntimamente relacionada con esta dificultad se plantea la necesidad de capacitación y trabajo en pareja pedagógica; el educador indígena es un actor fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la escuela; sin embargo, se dificulta la tarea docente en pareja pedagógica sin herramientas de formación docente que preparen para el trabajo con estudiantes que tienen como primera lengua una diferente al idioma oficial.

En las escuelas de la Modalidad EIB gran parte de los docentes no indígenas habla únicamente castellano, mientras que una porción pequeña habla el denominado "guaraní estándar" o "guaraní del Paraguay"¹⁶ y muy pocos guaraní mbya. Esto encierra un gran inconveniente si tomamos en cuenta que los estudiantes que asisten a las escuelas

en los primeros años son monolingües en lengua mbya. De esto se desprende que la figura del docente indígena es de gran importancia en el espacio escolar. La pregunta es ¿Por qué es importante la presencia del docente indígena para el docente "blanco", para los estudiantes y para el propio docente indígena? Los docentes no indígenas aluden que es importante la participación de los auxiliares porque son el "nexo" entre la comunidad y la escuela, si bien esto es cierto también es cierto que en muchas ocasiones el docente indígena es tomado como traductor de las consignas del docente *juruá*, tornándose importante su presencia en el aula sobre todo porque el docente no indígena desconoce la lengua de los estudiantes. En relación a esta situación, un educador indígena hace la siguiente reflexión.

"Nosotros estamos traduciendo lo que vos decís, esa facilidad que tienen los Mbya de aprender la lengua... de hablar más de una lengua... no sé cómo surgió eso, pero esa facilidad tiene los chicos. Lo que hay que ver de otra manera es la educación bilingüe intercultural, yo creo que eso falta un montón porque... a ver... estamos hablando de escuelas bilingües interculturales pero estamos diciendo eso porque tenemos chicos Mbya en las escuelas pero no se trabaja en realidad la cultura bilingüe intercultural... no se trabaja la lengua en sí Mbya en la escuela, solo que tenemos chicos Mbya nomás, para mí tenemos que cambiar la visión... a ver, yo no estoy diciendo que los colegas Juruá aprendan el idioma, pero no está demás tratar de entender la lengua y tratar de hablar..." (Educador indígena. Octubre 2018). Varias cuestiones surgen a partir de las palabras de este educador, los estudiantes y docentes indígenas hablan

¹⁶ Esta denominación hace referencia al guaraní que se habla en el país vecino, Paraguay. Si bien se reconocen otras variedades del guaraní, es el de Paraguay el que hablan algunos maestros no indígenas.



Seminario Internacional de los espacios de frontera
V GEOFRONTERAS

"Territorialidades y Sujetos transfronterizos"

Compiladores: Norma Oviedo, Diana Mabel Arellano y Froilán Fernández

más de una lengua y traducen constantemente su entorno escolar y social. Para hablar de educación intercultural hay que "cambiar la visión" y hacer un proceso de aprendizaje inverso, los maestros tienen que empezar a aprender la lengua de sus alumnos y su mundo significativo. La interpelación final del educador indígena a sus colegas es un llamado de atención, es una invitación a cambiar la dirección unilateral del proceso de enseñanza hacia una doble dirección, enseñar y aprender desde la escuela y desde la comunidad.

Como dijimos anteriormente, la escuela se instala en las comunidades guaraníes cuando el contacto con la sociedad regional se hace más intenso, cuando los territorios indígenas y espacios de resguardo disponible comienzan a ser fuertemente limitados. La escuela comienza a ser un instrumento de lucha, un lugar donde entender la escritura de los blancos, un lugar donde apropiarse de esos símbolos y dejar de ser engañados por los *jurua*. Desde la instalación de las primeras escuelas en comunidades guaraníes hasta el presente, algunas situaciones se modificaron y otras se mantienen. Actualmente los educadores indígenas plantean que deben adaptarse a las formas, consignas, tiempos y temas que son propuestos por la escuela como institución. El proceso de pensar y practicar una educación intercultural es todavía reciente en muchas escuelas, sin embargo, no lo es para los educadores indígenas que constantemente traducen pautas y prácticas que se dan en las escuelas y en las relaciones con la sociedad envolvente. Entre estas traducciones existe una muy naturalizada: el pasaje de la oralidad a la escritura, el pasaje de la lengua oral a la lengua escrita, máximo exponente de

civilidad en nuestra cultura logocéntrica, una cultura donde para responder "adecuadamente" a los requerimientos de la sociedad moderna las personas "deben" estar alfabetizadas.

En las prácticas educativas, en las prácticas escolares, y en los cruzamientos entre diferentes concepciones sobre el aprendizaje no siempre coinciden los argumentos y los conceptos acerca de la diversidad cultural, interculturalidad y otros conceptos: *"Las prácticas discursivas que invocan argumentos de 'diversidad cultural', 'interculturalidad', e incluso 'multiculturalismo' y 'pluralismo cultural' han experimentado en los últimos años un sensible proceso de institucionalización. En consecuencia, estos términos frecuentemente aparecen como valores indiscutidos, apropiados y aceptados por muchos, sin que ello signifique que haya una confluencia necesaria en el sentido otorgado a los mismos. Por el contrario, en sus usos concretos –tanto sociales como académicos– adquieren múltiples y diversos significados, los cuales no necesariamente coexisten armónicamente, sino que configuran un campo conflictivo en el que se disputan tanto significados como recursos estratégicos"* (Briones Et. Al., 2006:255).

Estos múltiples sentidos asignados por diferentes actores se visualizan en la práctica de los docentes tanto como en las prácticas y concepciones que existen en las comunidades indígenas. Esta heterogeneidad se traduce, entre otras cosas, en las diferentes maneras de plantear el trabajo áulico, el trabajo docente, el trabajo en pareja pedagógica. Convergen así experiencias que van desde la actitud investigativa y de apertura hacia el conocimiento del y



**Seminario Internacional de los espacios de frontera
V GEOFRONTERAS**

"Territorialidades y Sujetos transfronterizos"

Compiladores: Norma Oviedo, Diana Mabel Arellano y Froilán Fernández

sobre el "otro" hasta aquellas que se imponen como "saberes genuinos" que surgen de la institución educativa visualizada como *la* institución del saber.

En este contexto el trabajo en pareja pedagógica plantea relaciones de conflictividad y desigualdad que no siempre son fáciles de abordar. Lo que actualmente se propone como "pareja" pedagógica, más allá de ser un vínculo en construcción, plantea una relación que necesita deconstruir los lugares asignados en la institución escolar a cada uno de los educadores que transitan por ella. Si hasta hace pocos años los educadores indígenas eran limitados muchas veces a realizar tareas menores en el ámbito escolar, resulta complejo el paso a integrar plenamente una categoría como la de Pareja Pedagógica, donde los sentidos implícitos de horizontalidad no siempre se explicitan ni se expresan en el quehacer cotidiano.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Si hasta hace unas décadas en la provincia de Misiones, las comunidades del Pueblo Guaraní en su gran mayoría se resistían a formar parte del sistema escolar, desde fines de los años setenta paulatinamente la escuela comenzó a ser vista en las comunidades como una herramienta fundamental para la defensa frente a la sociedad "blanca", cada vez más invasiva. En este proceso que se viene dando desde hace cuatro décadas, observamos en los últimos años un cambio importante en la concepción acerca del rol que cumple el sistema educativo escolar: *"Antes la educación era solo como defensa, ahora vemos como desafío, no solo como defensa tomar a la educación también como organización, antes cuando*

nuestros abuelos pedían las escuelas ellos seguramente también tenían un recelo de que cuando nos preparábamos abandonamos lo nuestro, pero vemos que no es así, los jóvenes están en la secundaria demostrando la capacidad que tienen para desarrollarse y nuestro sueño es que se vayan más a la secundaria y muchos alumnos de las comunidades están ingresando" (Educador indígena, entrevista grupal, junio 2018).

En este sentido la organización también es participación, participar en el marco de la escuela implica tomar un lugar en los proyectos educativos que allí se generan, y que involucran a docentes indígenas y no indígenas.

Nos hemos planteado reflexionar sobre algunas de las relaciones que se tejen entre instituciones escolares y comunidades Mbya Guaraní. Para ello un eje en nuestro análisis fue el valor de la lengua mbya en las instituciones escolares según quienes "tomen la palabra", materia profundamente ligada a las concepciones sobre ser docente, ser docente indígena y sobre quiénes asumen la *agencia* en las escuelas. La lengua es comunicación, pero también es conflicto, lucha, dominación, resistencia y estrategia.

Podemos decir que los encuentros mencionados, los talleres y reuniones con equipos docentes conformados por indígenas y no indígenas, posibilitan la construcción de espacios de reflexión conjunta, la discusión y objetivación de distintos saberes puestos en juego en la escuela, tanto de los llamados "conocimientos occidentales" como de las cosmovisiones, conocimientos y prácticas presentes en las comunidades guaraníes. En este sentido, es sumamente importante deconstruir los propios marcos de interpretación sobre lo que implica "conocer", "hablar",



**Seminario Internacional de los espacios de frontera
V GEOFRONTERAS**

"Territorialidades y Sujetos transfronterizos"

Compiladores: Norma Oviedo, Diana Mabel Arellano y Froilán Fernández

“aprender”, “enseñar” para poder construir una mirada que considere fundamental los conocimientos y maneras de ordenar el mundo de los actores involucrados en las instituciones educativas de EIB.

REFERENCIAS

ALLICA Rita y HOJMAN Gastón (2018) “Escolaridad y educación en comunidades guaraníes de Misiones”. Congreso de Historia de la Antropología Argentina. Simposio N° 21. Etnicidad y educación en Argentina. Buenos Aires. Inédito.

CEBOLLA BADIE, Marilyn (2012) “Territorios mbya. Usos del espacio y movilidad”. Orbitg Gemma y Celigueta Gemma (Comp.) Autoctonía, poder local y espacio global frente a la noción de ciudadanía. (pp. 159-176). Barcelona. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

ESPÍNDOLA, María Martha y PRYTZ NILSSON, Liliam (2009) Historia de la educación para el Pueblo Mbya Guaraní en la provincia de Misiones. Inédito.

GOROSITO KRAMER, Ana María (2010) “Los guaraníes de Misiones en la mirada de cronistas y antropólogos”. En: Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina. Gastón Gordillo y Silvia Hirsch (comp.). Buenos Aires. La Crujía.

GOROSITO KRAMER, Ana María (2009) Seminario de Desarrollo Profesional en Taller EIB. Posadas. Misiones. Argentina.

GOROSITO KRAMER, Ana María (2006) “Liderazgos guaraníes. Breve revisión histórica y nuevas notas sobre la cuestión”. En: Avá. Revista de Antropología. N° 9, pp. 11-27.

Ley Federal de Educación N° 24.195 Recuperado el 5/07/2019 desde <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>

Ley de Educación Nacional Argentina N° 26.206 Recuperado 5/03/2019 desde <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.ht>

MELIÀ, Bartomeu (2004) El don, la venganza y otras formas de economía guaraní. Asunción, Paraguay. CEPAG.

MELIÀ, Bartomeu (2008) Educación Indígena y alfabetización. Asunción, Paraguay. CEPAG.

MELIÀ, Bartomeu, et. al. (2016) Cuaderno Mapa Continental. Pueblos Guaraníes en Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay. Recuperado el 5/06/2020 desde <http://www.icsoh.unsa.edu.ar/mapa-continental-guarani-reta/>

ROULET, Florencia (1993) La resistencia de los guaraní del Paraguay a la conquista española. (1537-1556). Posadas. Misiones Editorial Universitaria.

SILVA NOELLI, Fransisco (2004) “La distribución geográfica de las evidencias arqueológicas guaraní”. En: Revista de Indias. Vol. LXIV, Número 230, pp. 17-34.