



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ANTROPOLOGIA – DIVERSIDADE
CULTURAL LATINO-AMERICANA**

**INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA ESCUELA
INTERCULTURAL BILINGÜE GUARANI JASY PORÃ.
PUERTO IGUAZÚ, MISIONES, ARGENTINA.**

LINDA OSIRIS GONZALEZ CARDENAS

Foz do Iguaçu
2015



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)
ANTROPOLOGIA – DIVERSIDADE CULTURAL
LATINO-AMERICANA**

**INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA ESCUELA
INTERCULTURAL BILINGÜE GUARANI JASY PORÃ.
PUERTO IGUAZÚ, MISIONES, ARGENTINA.**

LINDA OSIRIS GONZÁLEZ CÁRDENAS

Trabajo de Conclusión de Curso presentado al Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e Historia de la Universidad Federal de la Integración Latino-Americana, como requisito parcial a la obtención del título de Bacharel en Antropología – Diversidad Cultural Latino-Americana.

Orientadora: Profa. Dra. Danielle Michelle Moura de Araujo

Foz do Iguaçu
2015

LINDA OSIRIS GONZALEZ CARDENAS

**INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA ESCUELA
INTERCULTURAL BILINGÜE GUARANI JASY PORÃ.**

PUERTO IGUAZÚ, MISIONES, ARGENTINA.

Trabajo de Conclusión de Curso presentado al Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e Historia de la Universidad Federal de la Integración Latino-Americana, como requisito parcial a la obtención del título de Bacharel en Antropología – Diversidad Cultural Latino-Americana.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Danielle Michelle Moura de Araujo
UNILA

Prof. Dra. Giane da Silva Mariano Lessa
UNILA

Prof. Dr. Ladislao Homar Landa Vasquez
UNILA

Foz do Iguaçu, 7 de Diciembre de 2015

AGRADECIMENTOS

Resulta difícil mencionar todas las personas que hicieron parte de mi formación, que de una forma u otra aportaron para lo que soy hoy en día, y lo que pretendí construir en el presente trabajo.

A mi familia: Mi abuela, mis papás, mis hermanos y mis sobrinitos, que a pesar de la distancia y lo difícil que fue sobrevivir este tiempo sin ellos, me apoyaron incondicionalmente.

A mis amigos en Colombia, por toda la paciencia y aprecio ante mi ingratitud.

A mis amigos y compañeros en Brasil, por todo el apoyo fuera de casa y las experiencias enriquecedoras que me abrieron la cabeza y el mundo.

A mi orientadora por su apoyo y sensibilidad, al ofrecerme mucho más que una orientación de tesis.

A la banca examinadora, por disponerse atentamente a revisar mi trabajo.

A los profes que me proporcionaron los conocimientos suficientes en diversas áreas, y a otros que fueron mucho más allá y me brindaron su amistad y confianza.

A la comunidad Guarani Jasy Porã en Puerto Iguazú y a los profes de la escuela, que muy amablemente me ofrecieron su hospitalidad, abriéndome las puertas para el desarrollo del presente trabajo. Quedo en eterna deuda con ustedes.

A TODOS MUCHÍSIMAS GRACIAS!!!

“Temos o direito a ser iguais, quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes, quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.”

Boaventura de Sousa Santos

GONZALEZ CARDENAS, Linda Osiris. **Interculturalidad en la práctica educativa de la Escuela Intercultural Bilingüe Guarani Jasy Porã**. Puerto Iguazú, Misiones, Argentina. 2015. 90 paginas. Trabajo de Conclusión de Curso (Graduación en Antropología y Diversidad Cultural en América Latina) – Universidad Federal de la Integración Latino-Americana, Foz do Iguacu, 2015.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el contraste entre las definiciones normativas y teóricas otorgadas a la interculturalidad y el uso de esta noción en la práctica escolar indígena. Para ello, se pretende discutir la complejidad que surge al intentar definir la interculturalidad de forma cerrada, considerando que existen innumerables interpretaciones, concepciones y prácticas sobre la misma. Las anteriores reflexiones fueron abordadas de manera etnográfica, a partir un trabajo de campo en el que se procuró observar la realidad de la escuela intercultural bilingüe no. 941 de la aldea Guarani *Jasy Porã*, en Puerto Iguazú, provincia de Misiones, Argentina, además de un levantamiento bibliográfico sobre las discusiones en torno a la interculturalidad en América Latina. Específicamente, abordamos el caso argentino, cuestionando los planteamientos normativos de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, contrastando a su vez con otras iniciativas similares sobre educación indígena en América Latina.

Palabras clave: Interculturalidad. América Latina. Educación Intercultural Indígena. Guarani. Modalidad de EIB.

GONZALEZ CARDENAS, Linda Osiris. **Interculturalidade na prática educativa da Escola Intercultural Bilíngue Guarani Jasy Porã**. Puerto Iguazú, Misiones, Argentina. 2015. 90 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Antropologia e Diversidade Cultural em América Latina) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2015.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o contraste entre as definições normativas e teóricas outorgadas à interculturalidade, e o uso desta noção na prática escolar indígena. Para isso, neste trabalho é discutida a complexidade que surge no intento de definição da interculturalidade de forma fechada, considerando que existem inúmeras interpretações, concepções e práticas. As anteriores reflexões foram abordadas de forma etnográfica, a partir de um trabalho de campo que procurou observar a realidade da escola intercultural bilíngue no. 941, na aldeia Guarani *Jasy Porã*, em Puerto Iguazú, Argentina, além de uma pesquisa bibliográfica sobre as discussões em torno à interculturalidade na América Latina. Especificamente, abordamos o caso argentino, questionando os planejamentos normativos da Modalidade de Educação Intercultural Bilíngue, contrastando por sua vez com outras iniciativas similares sobre a educação indígena em outros países latino-americanos.

Palavras-chave: Interculturalidade. América Latina. Educação Intercultural Indígena. Guarani. Modalidade de EIB.

GONZALEZ CARDENAS, Linda Osiris. **Interculturality in the teaching practice of Intercultural Bilingual School in Jasy Porã Guarani village.** Puerto Iguazú, Misiones, Argentina. 2015. 90 pages. Thesis of course conclusion. (Graduation in Anthropology and Latin America Cultural Diversity) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2015.

ABSTRACT

To contribute in the discussion about the importance to develop differentiated educational policies, mainly to ostracized historically populations –like indigenous- in Latin America, is necessary to analyse which speeches surrounding. Some of these are based in the Interculturality, concept that established the indigenous education. However, this notion is diffuse and complex, to be causes different interpretations and practices. Nowadays, there are many intercultural programs designed by national states and supranational organizations, that proposes to teach specific topics to traditional communities from themselves, and subjects about occidental scientific knowledge. Though, some facts show difficulties that this intercultural programs have, principally when is not established an intercultural dialogue between individual, national states, organizations, and others institutions that practice this educational policies. On this issue, is necessary to discuss about the contrast among intercultural normative definitions and the intercultural practice on everyday life. Thus, in this these is discussed those reflections in the escolar reality from intercultural bilingual school no. 941 in *Jasy Porã* Guarani village, in Puerto Iguazú, Argentina. To this end, we will question the normative definitions about Intercultural Bilingual Education Mode, made by Argentinian state, comparing to another similar initiative from others Latin American states.

Key words: Interculturality. Latin America. Intercultural Bilingual Education. Guarani. EIB mode.

LISTA DE ABREVIACIONES Y SIGLAS

ADI Auxiliar Docente Indígena

BM Banco Mundial

CEAPI Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas

CRIC Consejo Regional Indígena del Cauca

EIB Educación Intercultural Bilingüe

FMI Fondo Monetario Internacional

ILAACH Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História

MECyT Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina

UNILA Universidade Federal da Integração Latino-Americana

OIT Organización Internacional del Trabajo

OMT Organización Mundial del Turismo

ONU Organización de las Naciones Unidas

PEIF Programa de Escuelas Interculturales de Frontera

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura

UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la infancia

LISTA DE IMAGENES

Imagen 1 – Grado Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica.....	57
Imagen 2 – Cartel del evento Charlas de Fogata.....	58
Imagen 3 – Mapa de localización de la aldea Jasy Pora.....	61
Imagen 4 – Hoteles próximos a la aldea Jasy Porã	63
Imagen 5 – Carteles turísticos de las comunidades Guarani.....	63
Imagen 6 – Escuela Intercultural Jasy Porã.....	66
Imagen 7 - Sala de aula de la escuela Jasy Porã.....	67

INDICE

INTRODUCCIÓN	12
1. REFLEXIONES EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL INDIGENA	
1.1 Reflexiones teóricas sobre la interculturalidad.....	20
1.2 Reflexiones teóricas sobre la interculturalidad en la educación.....	25
1.3 Educación Intercultural Indígena en América Latina.....	29
2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y LOS GUARANI EN MISIONES, ARGENTINA.	
2.1 Educación Intercultural Bilingüe en Argentina y provincia de Misiones.....	35
2.2 Guarani en Misiones.....	43
2.2.1 <i>Panorama sobre los Guarani en Misiones (Historia y Actualidad)</i>	43
2.2.2 <i>Educación escolar para Guarani / Educación Guarani</i>	48
3. INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: COTIDIANIDAD ESCOLAR DE LA ESCUELA GUARANI JASY PORÃ	
3.1 Primeras inquietudes sobre la práctica de la interculturalidad en la educación indígena.....	54
3.2 Acercamientos a la Escuela Intercultural Bilingüe n. 941 Jasy Porã.....	60
3.3 En campo.....	61
3.3.1 <i>Camino hacia la aldea Jasy Porã</i>	61
3.3.2 <i>Descripción de la escuela</i>	65
3.3.3 <i>Interculturalidad en el día a día de la escuela</i>	68
3.4 Reflexiones sobre la experiencia etnográfica.....	76
CONSIDERACIONES FINALES	80
BIBLIOGRAFIA	85

INTRODUCCIÓN

Sobre la interculturalidad podemos encontrar una bibliografía muy extensa y diversos abordajes de autores que buscan explicar cómo esta surge y en qué ámbitos actúa. En el caso de América Latina, Maria Ferrão (2010) afirma que el término de interculturalidad nació en el continente a partir de las reivindicaciones de poblaciones indígenas, que exigían mayores oportunidades de acceder al sistema educativo, además de que fueran respetadas y valorizadas sus prácticas culturales. De esta forma, la interculturalidad representa la resistencia de las poblaciones tradicionales ante la imposición, desde hace más de quinientos años, de una cultura hegemónica occidental “civilizada” que privilegia el conocimiento científico, afirmado por políticas coloniales, asimilacionistas e integracionistas.

Por otro lado, Daniel Mato (2008) afirma que, tras la constante lucha y acción de las comunidades indígenas, serían generados ciertos cambios institucionales en varios estados latinoamericanos, evidenciándose principalmente en las reformas constitucionales generadas en las últimas décadas del siglo XX, donde se reconoce “el carácter pluricultural, pluriétnico de varios países de la región” (p.25). Además, en ámbito internacional, algunos convenios e instrumentos de organizaciones internacionales construyeron marcos de referencia para la defensa de los derechos de los pueblos indígenas, como el Convenio n. 169 de 1989 propuesto por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), o la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en el año 2007 de la Organización de Naciones Unidas (ONU).

Si bien lo anterior representa un gran avance en relación al respeto de los derechos de las poblaciones indígenas en términos normativos, la interculturalidad se encuentra rodeada de innumerables ambigüedades, como en apropiaciones que lógicas neoliberales hacen de este término, promoviendo un diálogo que no cuestiona ni modifica las asimetrías sociales (FERRÃO, 2010). De acuerdo con Irupe (2012), algunas críticas realizadas al sistema educativo en mención se relacionan a la inconsistencia entre el discurso intercultural, que defiende un diálogo entre culturas, pero que en la práctica continúa imponiendo la visión, identidad y lengua del estado nación.

Considerando las anteriores reflexiones, el Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad¹ de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), realizó un mapeo de experiencias e iniciativas de educación intercultural en los países de América Latina y el Caribe, principalmente sobre educación superior. En algunas de sus publicaciones son identificados los programas educativos con vocación intercultural que han sido creados, ya sea por iniciativa estatal, pública, privada, de organizaciones indígenas, o convenios entre ellas. Durante esa investigación, Daniel Mato (2008) como el recopilador de esta información, recordó que los participantes de las iniciativas educativas interculturales expresaron fallas en su práctica, ocasionadas en su mayoría por falta de voluntad política, y por destinar esta modalidad exclusivamente a comunidades indígenas como un nuevo método de aculturación, desconsiderando su necesaria implementación para toda la ciudadanía. Por lo tanto, si bien han habido numerosos avances en los países de América Latina a nivel constitucional, legislativo y normativo en relación al reconocimiento de los derechos educativos de los pueblos indígenas, estos no han logrado verse ejecutados en la práctica, ya que se continua primando a la ciencia moderna y conocimiento científico, que, como deja claro Boaventura de Souza Santos (2010, p.52) “fue diseñado originariamente para convertir de este lado de la línea en un sujeto de conocimiento, y el otro lado en un objeto de conocimiento”, privilegiando al trabajo individual sobre el colectivo, a la escrita sobre la oralidad, y al uso de lenguas hegemónicas sobre lenguas indígenas.

Así, resulta de suma importancia en el ámbito escolar contrastar la interculturalidad “deseada” descrita en los discursos, legislaciones y normativas de voluntades políticas estatales y supranacionales, con la interculturalidad “de hecho”, dada en la cotidianidad de la práctica educativa. Al realizar un breve recorrido bibliográfico, es posible evidenciar que hay muchísimos autores que acompañan la discusión en torno a la pretensión de definir el concepto de la interculturalidad, por un lado de forma teórica, y por otro como un arma de reivindicaciones políticas, sociales, culturales y educacionales de las poblaciones históricamente ignoradas (MATO, 2008; BERNAL, 2003; CANCLINI; 2004; GRIMSON, 2000; ABDALLAH-PRETCEILLE, 2006;). Sin embargo, son escasas las aproximaciones etnográficas que procuran observar la puesta en práctica de la interculturalidad en la educación,

¹ Más información del Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2474&Itemid=642

dejando de lado las pretensiones descritas en el discurso. Por ello, pensamos como objetivo del presente trabajo analizar el contraste entre las definiciones normativas y teóricas otorgadas a la interculturalidad y el uso de esta noción en la práctica escolar indígena, a partir del caso del caso real de la escuela Jasy Porã en Argentina.

A partir del mapeo realizado por el Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad sobre los programas interculturales existentes en América Latina, tuve el interés de obtener mayor información sobre algunos, principalmente por cuestiones de proximidad nacional, menor distancia y accesibilidad a los datos. Uno de estos fue la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, que funciona actualmente en Medellín, Colombia. Este programa universitario intercultural va dirigido a poblaciones indígenas del departamento de Antioquia, que deseen formar los futuros docentes de sus escuelas con una vocación diferenciada. La licenciatura fue creada en el año 2008 a partir de un convenio entre la Organización Indígena de Antioquia y la Universidad de Antioquia (de carácter público), con la intención de establecer un programa universitario que enseñara contenidos acordes a la realidad de las comunidades indígenas de la región, respetando la importancia de la tierra en todas las actividades educativas. En el año 2013 se graduaron los primeros estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Sin embargo, a la hora de ser validados sus títulos, el Ministerio de Educación colombiano no aprobó la carrera universitaria, por no ofrecer algunos conocimientos “básicos” y generales de todos los cursos de pregrado del país. Así, al fin de la licenciatura y de la trayectoria educativa de los recién formados profesores indígenas, la interculturalidad no sería consolidada en la práctica. Con este difícil episodio, tuve interés en investigar sobre otras experiencias de educación intercultural en el continente, para contrastar las experiencias de formación dentro de sistemas educativos hegemónicos. Por proximidad territorial e informaciones adquiridas en los últimos años de mi formación, pude conocer la Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, en Florianópolis, Brasil, y asistir a su primera ceremonia de grado en abril de 2015. A diferencia del Ministerio de Educación colombiano, el brasilero reconoció desde un principio la creación de esta licenciatura, entendiendo su pertinencia a la realidad de las comunidades indígenas. Sin embargo, a pesar de este programa tener un plan de estudios con temáticas de interés para las poblaciones, eran exigidos trabajos escritos y producción de materiales didácticos,

que para algunos estudiantes representó gran dificultad, al expresarse en un lenguaje académico y teórico. Otras cuestiones sobre esta licenciatura serán mencionadas en el capítulo tres.

Finalmente, la experiencia educativa intercultural que investigué en mi último año de carrera fue la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe implementada en Argentina, dirigida por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de este país. Este programa educativo institucional va dirigido específicamente a escuelas indígenas de nivel inicial y secundario, garantizando, al menos en el papel, el respeto por las culturas y lenguas indígenas. Entre las características a resaltar sobre esta modalidad se encuentra la presencia del Auxiliar Docente Indígena, quien acompaña al profesor titular en sus aulas, y está encargado de realizar la mediación entre la cultura local aborígen y la nacional. Cada provincia argentina es autónoma para ejecutar este programa intercultural, definiendo sus propias políticas educativas y su forma de aplicación. En la provincia de Misiones, la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe tiene dos frentes de trabajo, una destinada a las regiones de frontera con Brasil, enfocándose principalmente en el aspecto lingüístico, y otro destinado a la población indígena con fuerte presencia en la región, los Mbyá Guaraní. Al contrastar con las dos experiencias mencionadas en Colombia y Brasil, la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en Argentina no cuenta con un programa universitario para formar a docentes que trabajen para esta modalidad educativa. En el caso de Misiones, los Auxiliares Docentes Indígenas Guaraní realizaron una serie de capacitaciones que los habilitó para trabajar en las escuelas de sus comunidades. Por este motivo, la experiencia argentina generó mayores inquietudes para la elaboración del presente trabajo, principalmente a la hora de contrastar como dicha interculturalidad promulgada legalmente se da en la práctica. Además, en la ciudad de Puerto Iguazú- Argentina (cercana a Foz do Iguazú- Brasil) existen algunas escuelas interculturales indígenas, aumentando así la viabilidad de visitar frecuentemente las mismas.

De esta forma, este trabajo pretende cuestionar la inconsistencia existente entre las definiciones teóricas y legalistas de interculturalidad, con la puesta en práctica de la misma en el ámbito educativo. El foco de análisis será la aplicación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en la provincia de Misiones

(Argentina), centrándonos en la cotidianidad de la Escuela Intercultural Indígena no. 941 de la aldea Guarani *Jasy Porã*, en la ciudad de Puerto Iguazú.

Antes de profundizar sobre los métodos utilizados para el desarrollo del trabajo, quisiera comentar brevemente por qué fue seleccionada la Escuela Intercultural Bilingüe no. 941 Jasy Porã para pretender evidenciar la interculturalidad en la práctica. Después de optar por la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en Argentina, como programa interculturalidad para cuestionar empíricamente, busqué información sobre escuelas en las aldeas Guarani en la ciudad de Puerto Iguazu, y sus respectivas escuelas. Datos más puntuales fueron alcanzados a partir de visitas a la aldea *Yryapú* junto a un grupo de alumnos de Antropología de la UNILA, cursantes de la disciplina Diversidad e Interculturalidad ministrada por la profesora Danielle Michelle Moura de Araujo. En esta aldea existe una escuela primaria intercultural, que hace parte de la Modalidad de EIB. Allí mismo nos fue informado que en la ciudad de Puerto Iguazú existían tres escuelas primarias y una secundaria, y que hacía tres meses había sido inaugurada una de estas, a pocos kilómetros de distancia. Esa era la escuela de la aldea Guarani *Jasy Porã*. Así, consideré importante observar la práctica intercultural en la escuela recién inaugurada, teniendo en cuenta que contaba con más o menos sesenta estudiantes y tres profesores, facilitando mucho más el acompañamiento y observación del desarrollo de las clases. Otras cuestiones relevantes sobre esta escuela se encuentran en el capítulo tres.

Ahora bien, para el desarrollo del presente trabajo, a partir de la etnografía, fueron realizadas visitas periódicas a la escuela Jasy Porã (mínimo una vez a la semana por limitaciones de tiempo, distancia y dinero²), adoptando la observación participante y anotaciones de campo al acompañar algunas jornadas escolares en el segundo semestre del año 2015, de agosto a noviembre. Se pretendió con lo anterior vislumbrar la propuesta de una escuela intercultural, en donde podrían ser

² Sobre este punto, aclaro que el factor monetario influye directamente en el desarrollo de los trabajos etnográficos, principalmente cuando se planea un trabajo de campo. En el presente año 2015, varios alumnos de antropología de la UNILA estuvimos esperando un Edital de Apoyo a Trabajo de Campo para realizar nuestras investigaciones, que por cuestiones burocráticas, financieras, y tal vez desinterés, no tuvo éxito, afectando directamente el planeamiento inicial de los trabajos. En ese sentido, considero que este fue el principal factor para que este trabajo sufriera un pequeño retraso de ejecución.

evidenciadas en el cotidiano las relaciones establecidas entre niños y profesores, los contenidos suministrado por los estudiantes, las horas de merienda (recreo), actividades extraescolares, entre otros momentos relatados en el capítulo tres. Por otro lado, considerando las escasas informaciones sobre la educación intercultural indígena específicamente en Puerto Iguazú, fueron realizadas algunas entrevistas semi-estructuradas que ayudaron a comprender la trayectoria de esta modalidad educativa en la ciudad. Otras entrevistas fueron realizadas cuando era preciso complementar algunas cuestiones observadas. De esa manera, aspiré a seguir las recomendaciones de Oliveira (2013) respecto al uso de la etnografía en ámbitos educativos, donde debe ser dada mayor atención a los diálogos establecidos entre los participantes de la escuela (incluyendo al investigador), que a lo expuesto por cada uno de ellos de manera individual, teniendo en cuenta que en el primer caso sería posible encontrar elementos para comprender la realidad analizada. Por otro lado, al tratarse de una temática relacionada a las poblaciones indígenas y el proceso de escolarización, considere pertinente en este trabajo, como lo recomienda José Jorge de Carvalho (2001), reconocer y exponer las condiciones históricas, sociales y políticas que hicieron a las comunidades tradicionales ser sometidas a regímenes colonialistas, integracionistas y asimilacionistas. Finalmente, para comprender la aplicabilidad de la Modalidad de EIB, fue necesario realizar un levantamiento bibliográfico relacionado a la legislación y normatividad existente a nivel nacional (Argentina) e internacional sobre la educación intercultural indígena.

Pido disculpas a los lectores por la aparición de voces de enunciación diversas a lo largo del trabajo, que pueden entorpecer el acompañamiento de del mismo. Mi intención fue seguir la recomendación del antropólogo brasileño Roberto Cardoso de Oliveira, respecto a que no necesariamente en un texto etnográfico debe haber un padrón de retórica, sino por el contrario, resulta enriquecedor permitir el flujo de pluralidad voces que componen la escena etnográfica. Así, este autor menciona que hay situaciones en que dichas voces no pueden ser calladas por un “tom imperial e muitas vezes autoritário de um autor esquivo, escondido no interior dessa primeira pessoa do plural” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998, p. 30), ni por un “observador impersonal”, manifestada en la primera persona del plural (nosotros). De esta forma, alternare el uso de la primera persona, donde sea la propia

antropóloga quien habla, así como la segunda persona del plural en la que se evidencie el dialogo establecido entre los actores que hacen parte de la etnografía.

Otra salvedad respecto al lenguaje: No existe un consenso respecto a la forma como deben ser llamadas las poblaciones que ancestralmente habitan la región de *Abya Yala*³, si bien la mayoría de los términos actualmente usados han sido erróneamente impuestos. Comprendo además que, en Argentina el término que resulta menos transgresor es “aborigen”. Sin embargo, en Colombia y Brasil es usado el término “indígena” o “índio” con mayor frecuencia. Por esta razón, tratándose de un trabajo que habla directamente del contexto argentino, utilizare respetuosamente la palabra “aborigen”, si bien para mi resulta un poco incómodo.

Respecto al contenido, si bien es propuesto en este trabajo abordar específicamente la temática de la educación intercultural en Argentina, pretendo traer a discusión el panorama latinoamericano, que ayude a la construcción de un histórico general sobre los usos dados a la interculturalidad, y sus respectivas prácticas educativas.

En el primer capítulo son expuestas algunas reflexiones para abordar la interculturalidad, ya sea como término, proyecto o práctica. Lo anterior fue definido a partir de lo que recomiendan Dietz y Mateos (2013, p.35) sobre diferenciar las dimensiones teórica y práctica de la interculturalidad, y sobre distinguir “como determinados actores se apropian del discurso intercultural y lo “importan” y aplican a su respectivo contexto académico, político o pedagógico” (p. 35). Así, dejamos claro que en este trabajo no es de nuestro interés definir de forma academista la interculturalidad, ni aprofundarnos en las complejas reflexiones y disputas en torno a esta noción. Como hemos reiterado, nuestro objetivo es comprender la interculturalidad en la práctica.

Al abordar la interculturalidad como proyecto, se realiza un recuento histórico de los diversos usos que estados y demás entidades han hecho del término. Como práctica de la interculturalidad, se habla de las relaciones dadas en la cotidianidad, además de las acciones que en la actualidad son destinadas a las poblaciones

³ Nombre otorgado por las poblaciones indígenas al continente americano antes de la llegada del “descubridor” Cristóbal Colon.

indígenas. En este mismo capítulo además, se pretende dar un contexto histórico general sobre los usos de la interculturalidad en el contexto educativo latinoamericano. Informaciones específicas sobre la educación intercultural de Argentina serán suministradas en el siguiente capítulo.

En el capítulo dos, se pretende contextualizar la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en Argentina, centrándonos en la provincia de Misiones. El primer apartado trata de cuestiones normativas, basándonos en decretos, leyes y reformas que constituyen el *corpus* legal de la interculturalidad en la educación intercultural argentina. Conjuntamente, se expone un panorama general sobre la situación de las comunidades Guaraní en la provincia, trayendo aspectos históricos y actuales sobre las mismas, además de reflexionar la posible dicotomía existente entre la educación escolar para Guaraní (a partir de diseños estatales), y la educación Guaraní (propias de las comunidades).

Ya el tercer capítulo, correspondiente a la experiencia etnográfica en la escuela indígena *Jasy Porã*, se iniciará con las primeras inquietudes y aproximaciones de la antropóloga al estudio de la interculturalidad en la práctica educativa. En un segundo momento, denominado de “pre-campo”, se darán informaciones respecto al contacto establecido con los miembros de la escuela, además de comentar brevemente el contexto turístico en el cual la aldea *Jasy Porã* esta inserida, y que influye directamente en las prácticas escolares cotidianas de la escuela. A seguir, serán comentadas diversas experiencias vividas en campo, y las reflexiones sobre la práctica etnográfica en el ámbito escolar. A lo largo del relato de experiencias de campo vivenciadas en la escuela serán elaboradas traducciones del español “argentino” que aprenden los niños Guaraní al español “colombiano” usado por la antropóloga, necesarias para comprender la interacción generada.

1. EDUCACION INTERCULTURAL INDIGENA

1.1 Reflexiones teóricas sobre la interculturalidad.

Para referirse a la interculturalidad es importante considerar que existen diferentes abordajes para explicarla y puntuarla, ya sea como término, proyecto, o práctica, además de ser necesario tener en cuenta su construcción histórica y contextual. Según el sociólogo-antropólogo Juan Ansión (2007) la interculturalidad podría ser analizada como un proyecto utópico, o como aquellas relaciones que se dan en la cotidianidad. De la misma forma, Dietz y Mateos mencionan que para hablar de la interculturalidad:

Es preciso, primero, distinguir entre “el plano de los hechos” y “el plano de las propuestas sociopolíticas y éticas”, para separar conceptualmente los discursos descriptivos o analíticos de la inter o multiculturalidad de los discursos propositivos o ideológicos acerca del multiculturalismo o del interculturalismo (DIETZ y MATEOS, 2013, p. 35)

De esta forma, al abordar la interculturalidad como término o concepto es importante considerar las propuestas que algunos pensadores latinoamericanos han creado, como por ejemplo las nociones de “diálogo de saberes” o “diálogo intercultural” (DIETZ y MATEOS, 2013, p.118). Sin embargo, para los autores citados, afirmar que la interculturalidad corresponde al dialogo entre saberes y culturas “dicotomiza a los participantes implicados en este tipo de diálogos” (*ídem*). Por otro lado, para Abdallah-Pretceille pensar la interculturalidad a partir de la cultura acabaría en una escencialización del otro:

“En efecto, toda focalización excesiva sobre las características específicas del otro llevan a cierto exotismo así como a episodios de culturalismo, a través de una sobrevalorización de las diferencias culturales y de una acentuación, consciente o no, de los estereotipos e inclusive de los prejuicios (2006, p.3).

Por lo tanto, comprender y definir a la interculturalidad a partir de la ‘cultura’ resultaría limitante ante el contexto actual rodeado de diversidad del cual nace la noción en debate. Aun así, al ser resaltado la interacción y el carácter dinámico de la cultura más que su propio significado en sí, lograría evidenciarse el verdadero carácter del enfoque intercultural, donde “Lo importante es el Otro, no su cultura” (MATA, 2009, p. 40). Si bien no es el fin de este trabajo pretender abordar el término

cultura, sabemos la importancia que tiene para la Antropología y su desenvolvimiento como ciencia social y humana. Por ello, considerando las anteriores aproximaciones al debate de la interculturalidad, sugerimos comprender la cultura a partir de Geertz (2003), que no la considera simplemente como costumbres, tradiciones y hábitos, sino de manera más amplia, como tejidos de significaciones y comprensiones, esto es, de diálogos.

Al abordar la interculturalidad como proyecto político, en su forma de reivindicación de derechos por parte de poblaciones históricamente excluidas, resulta importante comprender las diferencias existentes entre los casos estadounidense, canadiense y europeo de un lado, y el latinoamericano del otro. El primero, caracterizado por las corrientes migratorias de trabajadores y familias provenientes del Tercer Mundo que en el siglo XX llegarían a estas dos regiones, serían creadas políticas sociales por los estados nacionales que plantearían una nueva relación con las minorías de inmigrantes a partir del “multiculturalismo” (DIETZ y MATEOS, 2009, p. 48). Lo anterior también sería respaldado por algunos intelectuales de áreas sociales, como los canadienses Will Kymlicka y Charles Taylor⁴.

En el caso de América Latina, la interculturalidad citada dentro de las políticas sociales surgiría a partir de la llegada de estudiantes indígenas a las escuelas públicas que promulgaban una educación nacionalista y homogénea. De esta forma, sería cuestionada la formación de los estados-nacionales que ocultaron la presencia de las culturas e identidades existentes en el territorio latinoamericano (LOPEZ, 2004 *apud* ARCE, 2009, p. 30).

En el sentido político de la interculturalidad, esta suele acompañarse de otros términos como multiculturalidad, multiculturalismo, interculturalismo, pluriculturalidad, entre otros. La interculturalidad, como relación dada entre las culturas, y el interculturalismo, como discurso e ideología, han sido notablemente tratados en la actualidad, al notarse cada vez más la diversidad cultural existente, en algunos casos a partir de las reivindicaciones establecidas por comunidades que

⁴ Para conocer a mayor profundidad los abordajes de multiculturalidad que tienen Kymlicka y Taylor resulta interesante leer el artículo de Ursula Basset titulado “El “multiculturalismo” y sus cuestiones problemáticas: *Un ejercicio de lectura de J. Rawls, J. Habermas Ch. Taylor y W. Kymlicka*”, disponible en: <http://indigenas.bioetica.org/not/nota63.pdf>. Acceso en: 28/12/2015.

históricamente se han encontrado apartadas de las decisiones políticas, económicas y sociales en el mundo. La interculturalidad no supone simplemente la aceptación de la diversidad, como si lo haría la multiculturalidad, sino el dialogo entre estas.

Respecto a los diversos proyectos estatales en el siglo XX era mencionada la multiculturalidad junto a las políticas de asimilación e integración. Al referirse a lo multicultural, se estaría simplemente aceptando la diversidad existente, abordándola como algo que amenaza a la soberanía de los estados nacionales y a la identidad nacional hegemónica; por el contrario lo intercultural ya supone un contacto e intento de dialogo con las culturas consideradas diferentes:

Multicultural: habla de lo que es, de presencias diversas, de culturas con contenidos específicos. Pero puede referirse a ghettos y a límites infranqueables entre ellas.

- *Intercultural:* pone el énfasis en los puntos de contacto y por consiguiente en el necesario diálogo entre las culturas. Es un concepto que describe mejor la perspectiva desde la que tiende a verse la situación en la década del noventa.” (JULIANO, 1993 *apud* ARCE, 2009, p. 29)

El multiculturalismo, al ser una tendencia que procuraba plantear una forma de tratar la diversidad presente en los estados-nación, tenía pretensiones tanto asimilacionista como integracionista. Por un lado, la orientación asimilacionista se proponía integrar a las comunidades “diferentes” a la cultura nacional, imponiéndoles una lengua, valores y costumbres determinadas. Esta orientación política pretendía, bajo el interés de un solo pueblo –o identidad nacional-, que los otros renunciaran a sus características propias y asimilaran las del grupo hegemónico, ya que en ese momento para los países emergentes no era posible una convivencia prospera entre personas de diferentes culturas (BERNAL, 2003). Por otro lado, la tendencia integracionista buscaba estimular una cohesión nacional, incluyendo alguna característica de cada cultura existente en el territorio, apropiándose de códigos culturales con la intención de adecuarlas paulatinamente a la identidad nacional (COLLET, 2001 *apud* ARCE, 2009, p. 28).

En este punto, considerando las acciones descritas de los estados nacionales, es necesario considerar la gran diferencia entre multiculturalidad y multiculturalismo. Mientras que la primera representaría apenas la diversidad de culturas y símbolos

existentes, la segunda ya sería un proyecto de estado que buscaría tratar esta multiplicidad de identidades:

Es útil, al menos, diferenciar entre multiculturalidad y multiculturalismo. La *multiculturalidad*, o sea la abundancia de opciones simbólicas, propicia enriquecimientos y fusiones, innovaciones estilísticas tomando prestado de muchas partes. El *multiculturalismo*, entendido como programa que prescribe cuotas de representatividad en museos, universidades y parlamentos, como exaltación indiferenciada de los aciertos y penurias de quienes comparten la misma etnia o el mismo género, arrincona en lo local sin problematizar su inserción en unidades sociales complejas de gran escala. (CANCLINI, 2004, p. 22).

Desde otra perspectiva, Aurora Bernal aborda al multiculturalismo como una tendencia que, de igual forma, sigue los modelos asimilacionistas y segregacionistas: “Si se reconoce el valor de todas las culturas y se opta porque cada grupo viva en su parcela particular, también se consiente un modelo segregacionista, aunque con un talante en principio positivo de reconocimiento (2003, p. 97). De manera opuesta, la interculturalidad defendería la posibilidad de mejorar la convivencia entre personas de diversas culturas, a partir del establecimiento de interacciones mediadas por relaciones interpersonales.

Como práctica, la interculturalidad es evidenciada tanto en las propias relaciones cotidianas entre culturas, como en proyectos y políticas públicas formuladas para subsanar las heridas coloniales y la desigualdad social generada por estas, tanto a nivel económico, político, social y educativo. En ese sentido, se ha logrado evidenciar recientemente un incremento de políticas definidas como interculturales, muchas veces destinadas a un público determinado. En el caso de América Latina, estos proyectos se dirigen especialmente a comunidades indígenas y afrodescendientes. Sin embargo, resulta problemático denominar una política de “intercultural” cuando en realidad ha sido construida de un solo lado de la relación, en este caso de los estados-nación. En este punto, Tubino (2007, p.100) llama la atención a la urgencia de fomentar una “interculturalidad de doble vía” como una forma de ponerla en práctica, no solamente para excluidos, diferentes y minorías, sino para toda la sociedad en general. Al formular una política o proyecto intercultural reservado apenas para integrar a las culturas “desiguales”, se estaría cayendo en las mismas pretensiones que tenían los proyectos integracionistas y

asimilacionistas del siglo XX. De esta forma, considerando la propuesta de Anshon (2007) de generar un proyecto ciudadano intercultural, es importante ir más allá de la formulación de políticas que plantean una mera inclusión y estimular la participación efectiva de la diversidad en los espacios de la sociedad.

La interculturalidad también es contemplada en la práctica del proyecto decolonial. Este concepto para Mignolo (2008, p.316), que según él provendría de los Andes: “é um conceito introduzido por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos”. Lo anterior significaría la relación entre cosmologías no occidentales y occidentales, en donde más que una uni-versalidad de conocimiento existiría una pluri-diversidad (*op.cit*).

Otra forma en la que ha sido aplicada política y discursivamente la interculturalidad, según Gunther Dietz y Laura Mateos (2007, p.56) ha sido a partir de la denominada “educación para la acción afirmativa” y para el “empoderamiento” que propone obtener y destinar un espacio de participación a las minorías culturales de los estados nacionales. Las acciones afirmativas como políticas que pretenden incluir la diversidad cultural en instituciones o campos restringidos a comunidades excluidas, suelen tener un discurso asistencialista y asimilacionista, pretendiendo imponer el modo de vida hegemónico. Estas acciones afirmativas, además, proponen que mediante la inclusión e integración de los “excluidos” sea fortalecida, reconocida y aceptada su identidad. Sin embargo, como bien deja claro Tubino: “No basta con el fortalecimiento de la identidad de los discriminados para acabar con la discriminación; hay que cambiar las representaciones inconscientes sobre las cuales se han instalado patrones perversos de relación intercultural” (2007, p. 96). De otro modo, para Gunther y Dietz (*ídem*) este tipo de políticas generarían una sectorización, que no buscaría combatir a profundidad las desigualdades ni cuestionaría el *status quo*.

En el caso del ámbito educativo latinoamericano, la interculturalidad sería nominada a partir de reivindicaciones políticas y sociales de movimientos indígenas en relación al respeto por sus sistemas culturales propios, y la posterior incorporación de los estados nacionales. En el siguiente apartado será tratado el

surgimiento de la temática intercultural en la educación y los actores que la traerían a discusión.

1.2 Reflexiones teóricas sobre la interculturalidad en la educación latinoamericana (o educación intercultural)

El tema de la diversidad cultural existente en los territorios nacionales, y de cómo debe tratarse esta misma ha sido tema importante en los últimos años, principalmente a la hora de hablar del ámbito educativo. Sobre el origen de uso de la interculturalidad para la mencionada diversidad Arce citando a Collet menciona que: “A noção de interculturalidade passou a ocupar um lugar central nos debates sobre educação, a partir da década de 70, quando a diversidade étnica e cultural se tornou foco de maior preocupação nos países desenvolvidos” (COLLET, 2001 *apud* ARCE, 2009, p. 25).

Por otro lado, aparecerían ciertas construcciones discursivas y legislativas a nivel mundial que influenciarían la concepción y normas de los países a la hora de crear una educación intercultural. A nivel mundial, la referencia normativa relacionada a los pueblos indígenas y sus derechos sería elaborada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) -que curiosamente es la encargada del mantenimiento de un régimen internacional de trabajo en las bases de un sistema capitalista-. Se trata del Convenio 107 de 1957 denominado de “Protección e integración de las poblaciones indígenas y otras poblaciones tribales y semitribales en los países independientes”, reemplazada posteriormente por el Convenio 169 de 1989 “Sobre los pueblos indígenas y tribales”, además de aprobarse la Declaración de los Derechos sobre los Pueblos Indígenas en la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

El Convenio 169 de la OIT propone respetar, reconocer y estimular la cultura, el idioma, la organización social y la educación propia de los pueblos indígenas (OIT, 2007). Este convenio contribuiría a divulgar la importancia de entender y respetar mundialmente las particularidades culturales de los pueblos indígenas, haciendo visible la necesidad de recuperar las formas de educación indígena y otros derechos a los representantes e intelectuales indígenas y funcionarios de los estados

nacionales. Según Mato (2012) este convenio hasta el momento fue ratificado por catorce países latinoamericanos: Argentina (2000), Bolivia (1991), Brasil (2002), Chile (2008), Colombia (1991), Costa Rica (1993), Ecuador (1998), Guatemala (1996), Honduras (1995), México (1990), Nicaragua (2010), Paraguay (1993), Perú (1994) y Venezuela (2002).

Puntualmente en el ámbito educativo, en el artículo 26 perteneciente a la parte VI. Educación y Medios de Comunicación se especifica sobre la necesidad de garantizar la educación en todos los niveles a las poblaciones indígenas. Seguidamente, en el artículo 27 se especifica que la educación ofrecida por el estado a las poblaciones indígenas presentes debe considerar sus necesidades particulares y culturas:

Artículo 27. Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin. (OIT, 2007, p. 44).

Si bien estos artículos correspondientes a la educación de poblaciones indígenas permitirían que los estados nacionales visibilizaran la situación precaria de estas, por otro lado, para Arce (2009, p.43) esta normativa internacional estaría permeada por varios condicionamientos relacionados a los alcances de los gobiernos y a la hegemonía de identidad nacional y educación occidental. Lo anterior se puede evidenciar en frases como “siempre que sea viable”, “si fuera necesario”, “a tal fin”, entre otros que limitan la aplicación de las normas a la voluntad de los gobiernos y estados.

En el aspecto educativo, la interculturalidad sería estudiada después de un largo proceso histórico, comenzando a partir del desplazamiento de las poblaciones tradicionales a las ciudades consolidadas en el s.XX, en donde estas debían acoplarse a la cultura nacional definida por el Estado. Con esto, serían formulados planteamientos integracionistas y asimilacionistas para las comunidades, motivando al ingreso de estas al sistema educativo existente a partir de políticas multiculturales que la sustentarían. Sin embargo, la multiculturalidad al simplemente aceptar la existencia de la diversidad cultural, toma a los grupos culturales de forma cercada, propagando aún más la relatada segregación (BERNAL, 2003).

Además de la anterior limitación, se evidenciaría que el sistema educativo planteado resultaría limitado ante las concepciones y las formas de vida de las poblaciones tradicionales, asimismo el carácter colonial, positivista, universal y excluyente que les era transmitido a partir de: “una «política indigenista de integración o aculturación», que impulsaba un «sistema educativo formal que básicamente enseña la superioridad del blanco» y la inferioridad del indio, montubio o afrodescendiente con fines de explotación” (ORELLANA, 2010, p. 2442). Ante tal problemática, fue necesario crear y adoptar otros planteamientos en este aspecto, liderados no solo por movimientos sociales que cuestionarían el carácter colonial y las posturas universalistas y totalizantes, sino por las propias entidades estatales e internacionales que interesada -o desinteresadamente- estudiarían la problemática. La interculturalidad sería planteada al evidenciar que el multiculturalismo, como ideología, resultaría insuficiente ante la complejidad cultural.

Desde el punto de vista de las comunidades tradicionales sería manifestada la necesidad de reclamar la incorporación y difusión de sus conocimientos en las instituciones de educación superior, además de reconocer la necesidad de adquirir conocimientos occidentales que les brindaran instrumentos suplementares para ejercer su autorepresentatividad:

Ellos asumen que las posibilidades de formular un proyecto político alternativo en los diversos niveles requeridos supone la sistematización de los conocimientos ancestrales y la apropiación de conocimientos y disciplinas occidentales necesarias para asumir la autorepresentación, política y jurídica en las grandes confrontaciones que desarrollan en la actualidad (ESCARGAZA, 2010, p. 13).

Por otro lado, desde los años 90 serían formuladas diversas políticas educativas por algunos organismos internacionales, como la ONU y UNESCO, con carácter multicultural que ayudarían a complementar el desarrollo económico propuesto en el Consenso de Washington⁵. De esta forma diferentes proyectos de educación, formulados por los propios movimientos no corresponderían con los formulados por el estado y demás entidades a nivel político, empeorando aún más el problema de interacción entre estos.

A pesar las iniciativas educativas de las propias comunidades tradicionales como de los organismos estatales e internacionales, la interculturalidad no se ha ejecutado como un plan integral, que además de encontrarse en lo pedagógico y cultural, también involucrara los aspectos sociales, políticos, económicos, entre otros. La interculturalidad no ha sido asumida como proyecto de toda la sociedad en su conjunto, incluyendo, además de comunidades indígenas, sociedad nacional, movimientos sociales, estados-nacionales, organizaciones supranacionales, etc.

Por lo tanto, en el aspecto educativo, la interculturalidad sería un patrimonio invaluable, como instrumento que facilitaría mediar la tensión existente entre, lo que en términos identitarios sería considerado como propio, y lo que sería considerado como extraño o ajeno. Por ejemplo, para el Ministerio de Educación peruano la interculturalidad no sería solo una herramienta sino un fin, pues esta no está constituida sino por el contrario hay que crearla y estimularla:

[...] se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. A diferencia de la pluriculturalidad, que es un hecho constatable, la interculturalidad aún no existe [...] (WALSH, 2005, p. 7)

En este punto, debe admitirse a la interculturalidad con su carácter dinámico, con infinidad de tensiones y brechas culturales dolorosas, pero que sin su aceptación es imposible establecer un diálogo entre culturas. Por ello, en el aspecto educativo no

⁵ “El denominado Consenso de Washington se refiere al conjunto de medidas de política económica de corte neoliberal aplicadas a partir de los años ochenta para, por un lado, hacer frente a la reducción de la tasa de beneficio en los países del Norte tras la crisis económica de los setenta, y por otro, como salida impuesta por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) a los países del Sur ante el estallido de la crisis de la deuda externa. Todo ello por medio de la condicionalidad macroeconómica vinculada a la financiación concedida por estos organismos”. Fuente: <http://omal.info/spip.php?article4820>. Acceso en 15/11/2015

podría darse por intercultural la simple combinación de elementos y prácticas culturalmente distintas:

“La mera inclusión del indígena en la educación superior no hace que las universidades sean interculturales. Interculturalizar la educación superior es transformarla de monocultural a pluricultural, es decir, hacer que sus beneficiarios o destinatarios participen de un currículo común que valore y respete la diversidad cultural de forma equitativa, que contemple planes de estudios cuyos componentes culturales, científicos o lingüísticos sean la expresión de las distintas culturas indígenas y no indígenas– del País” (ORELLANA, 2010, p. 2444)

Por otro lado, al representar la interculturalidad una bandera de reivindicaciones sociales de comunidades ignoradas, se debe resaltar la importancia de que estas poblaciones la usen no solo como una herramienta de resistencia y de representación sino de transformaciones estructurales. Al traer esta discusión al plano educativo, la educación intercultural no debe solamente traer aquellos saberes tradicionales que han sido olvidados y que buscan ser rescatados, sino por el contrario hacer dialogar estos conocimientos con la educación científica dominante, considerando otras lógicas. La educación intercultural se relaciona de forma equivocada como la destinada a culturas minoritarias cuando en realidad es la que debe destinarse a todos los grupos sociales.

1.3 Educación Intercultural Indígena en América Latina.

Al hablar de programas educativos interculturales en América Latina se encuentran, además de la construcción de escuelas en la modalidad primaria y secundaria, aquellas que a nivel de educación superior proponen la inclusión de la diversidad cultural en universidades públicas y privadas, a partir de cuotas destinadas a individuos que hacen parte de comunidades históricamente excluidas; y la creación tanto de programas interculturales dentro de universidades ya establecidas, como la formación de universidades interculturales. Sobre eso, Tubino (2007) menciona que la mera inclusión de diversidad a partir de cuotas podría caer en la meritocracia, donde se premiarían logros profesionales sobre los personales. Por otro lado, la creación de universidades exclusivas para esa diversidad generaría una encapsulación de los “excluidos”, perpetuando así la segregación. Es importante tener en cuenta que la presencia de diversidad en la universidad no garantiza el principio de la interculturalidad, y si el dialogo, la transformación e interacción entre

conocimientos y currículos. Así, Tubino (*idem*) propone la “interculturalización” (p. 93) de la universidad en su totalidad, además de la divulgación de este principio en toda la sociedad.

Según Luis Enrique López, la educación intercultural indígena en América Latina ha tenido tres orientaciones básicas a la hora de abordar la diversidad cultural y lingüística. La primera corresponde a una postura asimilacionista que ve en la diversidad un problema y pretende, a partir de un modelo educativo bilingüe de transición, homogeneizar lingüística y culturalmente a los “otros nacionales”; la segunda está relacionada a una orientación multiculturalista y tolerante, que trata la diversidad como un derecho principalmente para mantener y desarrollar las lenguas indígenas. Finalmente, la modalidad del pluralismo cultural aborda a la diversidad cultural y lingüística como un recurso que transforma al estado nación, planteando un nuevo tipo de relacionamiento entre individuos y comunidades (LOPEZ, 2013).

Por otro lado, el desarrollo y uso del concepto de interculturalidad surgió a partir de dos direcciones. En la primera se encontrarían las propuestas que provienen de instancias académicas y estatales: de arriba hacia abajo. Por otro, están las propuestas de educación intercultural que vienen de las propias comunidades indígenas que a veces suelen ser incorporadas por los estados: de abajo hacia arriba:

En algunos casos, las propuestas surgieron de la iniciativa indígena, situando la cuestión educativa en un contexto mayor de reivindicación de derechos indígenas y vinculando EIB a tierra, territorio y territorialidad; en otros, la motivación fue exógena, sea proveniente de centros de investigación, instancias gubernamentales o de la sociedad civil, aunque casi siempre en interacción y consulta informada con las poblaciones indígenas involucradas. (LOPEZ, 2013. p. 80)

En un primer momento, la educación indígena en América Latina sería abordada desde una perspectiva bilingüe-bicultural, pretendiendo que el individuo perteneciente a una comunidad indígena aprendiera contenidos de su propia cultura a su vez aprendiendo la cultura nacional. México sería uno de los primeros países que pondría en práctica esta concepción en los años 80. Ya en Ecuador la noción de biculturalidad entraría en 1972 con el Sistema de Educación Radiofónica Bilingüe-Bicultural Shuar (*op.cit*). Posteriormente, el concepto de la interculturalidad

sería abordado al notar la insuficiencia de la biculturalidad y del aspecto lingüístico como el único para trabajar el ámbito educativo, incluyendo en la discusión la descolonización, liberación y rescate del conocimiento y la cultura de los grupos indígenas.

Partiendo de la concepción de interculturalidad que viene de arriba hacia abajo propuesta por López (2013), uno de los primeros proyectos en apropiarse de esta denominación sería el de los quechuas del Rio Napo en Perú, donde religiosos y académicos abordaron a la interculturalidad desde la Teología de la Liberación. Por otro lado, a nivel político, la Asociación Interétnica de la Selva Peruana fue la primera organización indígena peruana en alegar sobre la interculturalidad y la necesidad de formar profesores indígenas. Posteriormente, a nivel legislativo, la noción de interculturalidad sería adoptada oficialmente con la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural de 1989. Por su vez, en México se crearía la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que pretendía formar docentes especializados en educación intercultural bilingüe (CHIODI, 1990). En Brasil, los pueblos indígenas obtuvieron reconocimiento de sus derechos educativos específicos con la constitución de 1988 y en la *Lei De Diretrizes e Bases da Educacao Nacional* de 1996, después de la lucha del movimiento indígena (CIMI,2014).

Retomando el planteamiento de López (2013), la interculturalidad planteada de abajo hacia arriba, los países en donde la interculturalidad surgiría de la iniciativa indígena mas que de la estatal serian Colombia, Ecuador y Bolivia. En el caso de Colombia, sería evidenciado un liderazgo indígena que reivindicaba el saber propio, como fue (y es) el caso del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) como organización indígena que aborda la interculturalidad no solo como un modelo educativo, sino como un proyecto político que propone nuevos ordenamientos sociales y políticos. En 1978, el estado colombiano reconocería el derecho de las poblaciones indígenas a una educación diferenciada. Ya en 1991 la interculturalidad y la etnoeducación como modalidad educativa propia sería incluida en la constitución de 1991, siendo definida por el Ministerio de Educación Nacional como:

[...] proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen

su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida. (COLOMBIA, 1994 *apud* LOPEZ, 2013, p. 97)

Por otro lado, como iniciativa del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) se crearía la Universidad Autónoma Indígena Intercultural en 2003 sin apoyo del estado colombiano, en donde serían ofrecidas carreras universitarias acordes al contexto de las comunidades indígenas colombianas (MATO, 2010).

En Ecuador, la temática intercultural comenzó a ser tratada en 1985, a partir del proyecto de educación intercultural bilingüe quechua castellano (LÓPEZ, 2009). La principal experiencia en el ámbito de educación superior fue la creación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, pensada desde el año de 1996 por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie) y el Instituto Científico de Culturas Indígenas, siendo reconocida solo en el año 2005 por el Consejo Nacional de Educación Superior. Desde sus planteamientos, esta universidad tiene como objetivo: “Cultivar nuevas relaciones sociales basadas en el respeto al otro, pero con equidad. Construir un espacio académico para todas las sociedades y pueblos que conforman el actual Ecuador.” (VIGIL, 2014, p. 7). Por otro lado, la universidad Amawtay Wasi representa un nuevo modelo educativo, que desde los conocimientos tradicionales busca formar estudiantes que a partir del buen vivir establezcan una relación armónica entre la Madre Tierra y el Ser Humano (*ídem*). Por basarse en un carácter cuestionador y opuesto al conocimiento occidental predominante, según la autora ya citada Nila Vigil, la universidad sería suspendida por el Consejo de Evaluación y Acreditación del Ecuador ante el proceso de evaluación y acreditación que llevaba a cabo la organización. A pesar de esta sanción institucional del gobierno ecuatoriano la universidad continúa funcionando al margen del estado, denominándose como “Pluridiversidad Amawtay Wasi” (VIGIL, 2014, p. 10)

En Bolivia, la educación intercultural comenzó a ser cuestionada en 1982 cuando el proyecto educacional se propuso elaborar una reforma educativa a la vez que se pretendía construir un estado plurinacional. Una de las primeras acciones relacionadas a la construcción de educación destinada para las comunidades

indígenas fue la Escuela-Ayllu de Warisata en 1930. Como objetivo la escuela se proponía “partir de las tradiciones y costumbres ancestrales de los aimaras y quechuas” con el fin de educar hombres que “sobreviviera no a costa de los demás, por medio de un sistema de trabajo colonial, sino de un sistema de organización colectiva y de transformación histórica” (VILCHIS, 2014, p. 151). De forma parecida a la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, la escuela recibía constantes obstáculos legislativos y demandas de estándares de calidad educativa bajo organismos estatales, razón por la cual fue transformada y tutelada por el Servicio Cooperativo Interamericano de Educación. Otras instituciones educativas interculturales relevantes en Bolivia son la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK) y la Universidad Indígena Bolivariana creada por el decreto presidencial n. 29.664 del año 2008 (MATO, 2010).

Al contrario de las anteriores experiencias, en Argentina no se ha incluido formalmente la temática intercultural indígena en la educación superior, apenas en la educación básica, primaria y secundaria. Existen solo dos experiencias en el Chaco y en Santiago del Estero, en lo que respecta a la formación de docentes interculturales indígenas (MATO, 2012). Los otros países de América Latina no mencionados en su mayoría reconocen la importancia de la educación intercultural bilingüe, sin embargo, la mayoría de iniciativas corresponden a la educación básica.

A partir de las anteriores reflexiones, resulta necesario no restringir el principio de la interculturalidad solamente como el destinado a las poblaciones indígenas, concentrado principalmente en un ámbito educativo. Como dice Tubino (2007) es importante plantear y desarrollar una ciudadanía intercultural que permita un dialogo verdadero entre diversos individuos y colectivos. En esta misma línea, la Coordinación de Organizaciones Mapuche resalta que la interculturalidad debe ser una herramienta usada en esferas más amplias de la vida, que permitan la defensa de los derechos de las poblaciones indígenas:

“Interculturalidad significa: *'nueva relación', 'reconocimiento mutuo', 'relación simétrica de dos o más culturas', 'reconocimiento de derechos'*. No puede ser un concepto que quede encerrado en cuatro paredes de un aula o escuela. Por ello desde nuestro punto de vista debemos definir la Interculturalidad como la herramienta conceptual para el pleno reconocimiento de los Derechos Fundamentales de los

Pueblos Originarios (...) Interculturalidad es 'entre culturas' (BRIONES, 2004 *apud* ARCE, 2009, p. 35).

A pesar de que se afirme en los países “democráticos” que todos los ciudadanos tienen los mismos derechos, no se evidenciarían las mismas oportunidades de acceso a los diferentes servicios ofrecidos por el estado. Aquellos que hacen parte de la cultura hegemónica son quienes definen las formas de inclusión de los excluidos, ya sea en el sistema político, educativo, de salud, etc. Esta inclusión es más una adaptación que estos deben hacer, y no el estado adaptarse a las particularidades culturales y sociales (ANSION, 2007). Si bien la interculturalidad ha venido comprendiéndose de manera más amplia como necesaria de ser usada en varias dimensiones y ámbitos de la vida en sociedad, como en la práctica educativa, dentro de sus definiciones políticas y técnicas aún se encuentran rastros de intentos de prácticas asistencialistas y asimilacionistas. La interculturalidad desde la perspectiva indígena latinoamericana nació trascendiendo la esfera educativa al relacionar cuestiones correspondientes a la tierra y sus derechos, discutiendo la formación y hegemonía de los estados. Esta noción buscaría un espacio en la sociedad nacional, cuestionando las estructuras políticas y sociales al plantear nuevos modos de conocimientos y relacionamientos.

Como se pudo ver en este capítulo, la interculturalidad posee una amplia variedad de abordajes, siendo compleja su delimitación tanto a nivel teórico como práctico, evidenciándose en los casos mencionados de países latinoamericanos que de forma diferente han generado iniciativas educativas, estatales o no, pretendiendo ser acordes con la realidad de las comunidades indígenas a las que van dirigidas. En el siguiente capítulo será enfocado hacia la propuesta de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en Misiones, Argentina, analizando tanto el discurso que define normativa y legalmente ésta iniciativa, como el contexto de las comunidades Guaraní a las que va destinada.

2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y LOS GUARANI EN MISIONES, ARGENTINA.

2.1 Educación Intercultural Bilingüe en Argentina y provincia de Misiones.

Las construcciones discursivas y legislativas dictaminadas por organizaciones internacionales son las encargadas, en su mayoría, de influenciar los modos de relacionamiento de los gobiernos de los estados con las comunidades indígenas presentes en los territorios nacionales. La principal referencia a la hora de generar políticas destinadas a las poblaciones indígenas es el Convenio 169 de la OIT, además de la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU. En el caso de Argentina, al igual que en otros países de América Latina, la diversidad cultural existente en los territorios nacionales sería tratada en un inicio con políticas de estado formuladas en el s. XX, exactamente el 17 de enero de 1946 cuando el presidente Farrell y el Secretario de Trabajo y Previsión Juan Perón modificarían el nombre y objetivos de la Comisión Honoraria de Reducciones de Indios a partir del decreto n. 1594, dando origen a la Dirección de Protección del Aborigen (RODAS y CAMOGLI, 2012). Por otro lado, Hugo Arce (2009) menciona que, desde 1979 el estado argentino crearía proyectos que pretendían fortalecer su presencia en territorio guaraní, a partir de la creación de escuelas con tendencias civilizatorias e integracionistas. En Argentina, las provincias tienen autonomía de ejercer las legislaciones y proyectos que vienen del gobierno central. En relación a las poblaciones indígenas, las primeras provincias que crearon leyes específicas para pueblos originarios son Formosa en 1984 y el Chaco en 1986 (RODAS y CAMOGLI, 2012).

Sin embargo, otras acciones antecedieron a las del estado argentino respecto a la educación indígena, como reuniones y asambleas de poblaciones Guaraní, intervenciones de la iglesia católica, y participaciones de ONGs. En 1969 sería realizada una gran asamblea guaraní, donde se elegiría a un representante que sirviera de puente directo con las autoridades estatales y provinciales, llevando las demandas y necesidades de la población. Fue escogido Dionisio Duarte, quien hablaría con el presidente argentino de la época para solicitar la construcción de

escuelas específicas para los Guaraní. Como respuesta a esta petición, el gobierno de la provincia de Misiones organizaría aulas en una escuela rural ya existente. En relación a la intervención de la Iglesia Católica, en 1978 el obispo Jorge Kemmerer recibiría las demandas del líder guaraní Antonio Martínez para crear una escuela en su comunidad. A partir de esto, el obispo y el equipo del Instituto de Profesorado del Obispado elaborarían un programa de Desarrollo Integral para Guaraníes, que pretendía instaurar elementos para su desarrollo económico, entre ellos, escuelas. Lo anterior, dio resultado en 1979, siendo establecidas escuelas bilingües en dos comunidades de Misiones coordinadas por el obispado. Otra iniciativa de la iglesia católica fue la fundación de la Comisión Indigenista Misionera en 1979 por Margarita Silveira Rodríguez, la cual también constituiría dos escuelas en comunidades Guaraní. Al hablar específicamente de las primeras iniciativas de educación indígena en la ciudad de Puerto Iguazú, Hugo Arce (2009, p.38) menciona que en el año 1983 se creó la asociación “Museo Mbororé”, liderada por Luis Honorio Rolón y Ángela Sánchez, quienes venían trabajando con comunidades guaraní de la zona, principalmente con aquellos que fueron desplazados por intereses de terratenientes y hoteles que comenzarían a instaurarse en la zona. Curiosamente, existía ausencia del estado en relación a la asistencia que debía ser brindada a las comunidades guaraní, pero un gran interés de este mismo en cuestiones económicas al permitir el avance de la deforestación.

A pesar de las iniciativas mencionadas a nivel educativo, a manos de las comunidades guaraní y de la iglesia católica, sería solo definida normativa y estatalmente la necesidad de ofrecer una educación intercultural a las comunidades indígenas hasta 1996, cuando se crearon grupos de trabajo para discutir esta temática, como la Comisión Pro Educación Bilingüe Intercultural que redactaría el proyecto 4 conocido como “Proyecto de atención de necesidades educativas de la población aborígen, contemplado dentro del Plan Social Educativo de 1993, que infelizmente no conseguiría ser concretado. Por otro lado, a nivel nacional el gobierno argentino adoptaría formalmente las recomendaciones de la OIT y la ONU, relacionadas al tratamiento que debían recibir las poblaciones indígenas, a partir de la sanción de la Ley 24.071 de 1992. Posteriormente, se adiciono a la constitución argentina de 1994 el inciso 17 del artículo 75 como otra atribución del congreso, la necesidad del reconocimiento de las poblaciones indígenas:

Artículo 75. Corresponde al Congreso:

[...]

17. Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones” (ARGENTINA, 2010).

A partir de la inclusión de este inciso se aceptaría las recomendaciones de la OIT para las comunidades indígenas, en donde además de garantizarles respeto a sus identidades, prácticas y tierras, se hablaría del derecho que estas tendrían a recibir una educación bilingüe e intercultural. Sin embargo, la aplicación de este se restringiría a la voluntad de cada provincia que compone el territorio argentino.

En la misma línea normativa, la vigente Ley de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes n. 23.302 de 1985 se propone como objetivo contribuir para la participación de los pueblos indígenas en la nación argentina a partir del reconocimiento de sus aspectos sociales, económicos y culturales particulares, y de la implementación de planes que permitan garantizar los propios modos de educación y salud. Al mismo tiempo de ser sancionada esta ley fue creado el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, encargándose de la aplicación de esta ley. El ámbito educativo es abordado por la ley en el capítulo V, denominado “De los planes de educación”, en donde se resalta la necesidad de priorizar e intensificar los servicios de educación en las aldeas indígenas, valorizando los aspectos culturales e históricos de cada una. Por otro lado, en el artículo 16 de la ley es descrita la forma en que será impartida la enseñanza a nivel escolar en el territorio argentino:

Artículo 16.- La enseñanza que se imparta en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas asegurarán los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y, además, en el nivel primario se adoptará una modalidad de trabajo consistente en dividir el nivel en dos ciclos: En los tres primeros años, la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe. Se promoverá la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, como asimismo la preparación de textos y

otros materiales, a través de la creación de centros y/o cursos especiales de nivel superior, destinados a estas actividades. Los establecimientos primarios ubicados fuera de los lugares de asentamiento de las comunidades indígenas, donde existan niños aborígenes (que sólo o predominantemente se expresen en lengua indígena) podrán adoptar la modalidad de trabajo prevista en el presente artículo (ARGENTINA, 1985)

De esta forma, como es explicado en la ley mencionada, es dividido el nivel primario en dos ciclos, correspondiendo el primero a la enseñanza de la lengua materna como la más importante, mientras es enseñada de manera secundaria el español. En el otro ciclo, ambas lenguas serían usadas y enseñadas. Para cumplir con lo anterior, es planteada la necesidad de capacitar docentes que sean bilingües, a partir de la creación de cursos de nivel superior especiales. Ya en el artículo 17 se especifican las acciones que permitirían concretar los planes descritos en la ley, tales como campañas de alfabetización, creación de establecimientos de doble escolaridad, y otras que sean planteadas por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. Los artículos mencionados serán cuestionados en el capítulo 3, al no evidenciarse algunas de las acciones planteadas en la práctica educativa de las escuelas indígenas en Misiones.

En el año 2006 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) de Argentina buscaba instaurar una nueva ley de educación, usando como documento base la propuesta titulada “Ley de Educación Nacional: Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa” (ARCE, 2009, p. 47), convocando representantes de la sociedad civil, miembros de comunidades indígenas, académicos y demás, para la elaboración del Anteproyecto de Ley de Educación Nacional. Como resultado, sería definida la Ley de Educación Nacional n. 26.206 que determinaría la enseñanza para todos los niveles educativos, teniendo como objetivo general asegurar una educación con igualdad de oportunidades de acceso. Al tratar la cuestión indígena, en el inciso ñ) del capítulo II de Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional, la Ley de Educación Nacional determina como objetivo: “Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as” (ARGENTINA, 2006).

En el Capítulo XI de la Ley de Educación Nacional se aborda específicamente a la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, siendo la encargada de garantizar el derecho de los pueblos indígenas de acceder a un sistema educativo que contribuya a la preservación de su cultura y lengua, además de “desempeñarse activamente en un mundo multicultural” (Argentina, 2006). Esta modalidad se aplica exclusivamente en los niveles de educación escolar (primaria y secundaria). Para cumplir con lo anterior, se menciona en la Ley de Educación Nacional que el Estado será el encargado de aplicar esta modalidad, propiciando la participación de las comunidades indígenas en la construcción de las estrategias educativas y formando docentes con enfoque intercultural.

En otro encuentro de consulta de la Ley Nacional de Educación, fue presentado en el anteproyecto de la ley la propuesta de crear el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) como entidad de consulta y asesoramiento de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. El CEAPI es compuesto por representantes de comunidades indígenas que hacen presencia en diferentes provincias. En Julio de 2015 el CEAPI está conformado por 38 integrantes, de los cuales 16 son representantes indígenas (CEAPI, 2015).

Por otro lado, el Consejo Federal de Educación (CFE) es el organismo que representa directamente al Ministro de Educación y de forma general al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, encargándose de coordinar la política educativa a nivel nacional, garantizando la aplicación de la Ley de Educación Nacional n. 26.206. Dentro de sus funciones se encuentra la coordinación las modalidades del sistema educativo argentino, siendo estas: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación en Contextos de Privación de Libertad, Educación Domiciliaria y Hospitalaria, y Educación Intercultural Bilingüe. Considerando lo anterior, es función del Consejo Federal de Educación garantizar el derecho de los pueblos indígenas en el territorio argentino a acceder a una educación acorde con sus características culturales y lingüísticas (ARGENTINA, 2006).

De otra forma, como objetivo de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe está el abarcar poblaciones cultural y lingüísticamente diferentes. Bajo esta

premisa la educación intercultural no sería pensada solo para poblaciones indígenas, sino además para las poblaciones en contexto de frontera. A partir de un convenio entre los ministerios de educación de Argentina y Brasil sería creado el Programa de Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF), que buscaría a partir de la práctica de la interculturalidad aproximar y propiciar el dialogo entre los pobladores de las zonas fronterizas:

Uma educação para as escolas de fronteira, nesse contexto, implica no conhecimento e na valorização das culturas envolvidas, tendo por base práticas de *interculturalidade*. Como efeito da interação e do diálogo entre os grupos envolvidos, têm-se, então, relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização do diferente como *diferente* (e não como ‘melhor’ ou ‘pior’). (MECyT y MEC, 2008, p. 14)

Con esto, la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en Argentina trabajaría en dos frentes, uno para las poblaciones indígenas en el territorio argentino, y otro para las fronteras compartidas con Brasil que tendrían un fuerte contacto con el portugués. Para los Ministerios de Educación de Argentina y Brasil la propuesta del PEIF es intercultural porque genera una sensibilización de las realidades de cada país acompañado del aspecto lingüístico, valorizando de esta forma cada una de las culturas envueltas. En dicho acuerdo, la interculturalidad es definida como: “um conjunto de **práticas sociais** ligadas a ‘estar com o outro’, entendê-lo, trabalhar com ele, produzir sentido conjuntamente” (MECyT; MEC, 2008, p. 15, negrita del autor). Además, la interculturalidad permitiría que los conocimientos, historias y prácticas del cotidiano circulen en las salas de aula de ambos países, posibilitando a los miembros de la esfera educativa sentir que hacen parte de historias comunes. En este punto cabe preguntar por qué en este tipo de práctica intercultural fronteriza existe un acogimiento para los conocimientos proporcionados por los participantes de ambos países, además de una influencia mutua e intención de dialogo, y en el caso de la interculturalidad practicada en las escuelas indígenas parece que el dialogo proviniera de un solo lado de la relación, siendo enseñados contenidos nacionales a los niños indígenas, pero no llevando los conocimientos de sus comunidades a escuelas en las ciudades. Este aspecto será problematizado con mayor profundidad en el capítulo 3.

A nivel provincial, en Misiones, se generarían manifestaciones de las poblaciones Guaraní para ser reconocidas por la Constitución Provincial, generando que en el año 2003 a partir de la Ley 4000 fuera modificado el artículo 9 del Título

Segundo de la Constitución Provincial de Misiones, en donde serían reconocidos, por lo menos legalmente, los Guaraní y sus territorios:

ARTÍCULO 9.- [...] La Provincia reconoce la preexistencia étnica y cultural del pueblo indígena Mbya, garantizando el respeto a su identidad y el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, a ser impartida, preferentemente, por docentes y auxiliares indígenas.

[...] Reconoce la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan y regula la entre de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano. Ninguna de ellas será enajenable, transmisible, prescriptible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asimismo, asegura su patrimonio cultural y propiedad intelectual (MISIONES, 2003).

Queda evidente en esta ley la función del auxiliar indígena, encargado de impartir la educación intercultural bilingüe en las escuelas de las comunidades indígenas. Al igual que la legislación a nivel nacional, la ley 4000 se condiciona a la voluntad de cada municipio, tomando las atribuciones que cada uno considere necesarias.

En este mismo año, se plantearía una nueva Ley General de Educación N. 4026 en la provincia de Misiones, en donde son incluidas pautas para poner en práctica la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, además de mencionar la necesidad de reconocer la existencia de las comunidades indígenas y de otorgarles participación en el proceso educativo (MISIONES, 2003b). Ya en el año 2004, el Consejo General de Educación de Misiones (CGE) emitiría la Resolución 5722/04 que instituye la Educación Intercultural Indígena dentro del sistema de Regímenes Alternativos, y la Resolución 5828/04 que reconoce y define el perfil de los Auxiliares Docentes Indígenas que enseñarían en las escuelas interculturales indígenas (MISIONES, [200-?])

Al hablar específicamente de la relación entre los Guaraní habitantes de la provincia de Misiones y el gobierno provincial, sería creada la Dirección de Asuntos Guaraníes (DAG) a partir de la Ley de Promoción Integral de las Comunidades Guaraníes n. 2727 de 1989. Puntualmente, en el Capítulo III de esta ley es tratado el tema educativo, donde se menciona que la DAG sería la encargada de elaborar planes especiales de enseñanza para las comunidades guaraní de la provincia, basándose en las siguientes pautas básicas:

- a) Brindar un pleno acceso a los planes normales y habituales de enseñanza en vigencia, tanto nacional como provincial.
- b) Establecer programas especiales, bilingües para todos los niveles de enseñanza, donde se resguarden los valores espirituales y culturales de la población guaraní.
- c) Utilizar las estrategias más modernas del bilingüismo para que los educandos puedan **asimilar** la lengua y la cultura argentina a partir del contexto lingüístico y cultural guaraní, que le permita **integrarse** a la Nación y a la Provincia sin perder su identidad de grupo étnico original (MISIONES, 1989, negrita nuestra).

Si bien resultaría favorable la creación de una dirección específica de asuntos guaraníes para que tuviera en cuenta sus particularidades culturales y lingüísticas, resulta problemático el uso de estas peculiaridades en un proceso de educación asimilacionista que buscaría “integrar” al indígena a la cultura nacional argentina, como es descrito en esta ley. No se estaría hablando de una interculturalidad que abogaría por una igualdad y respeto en el dialogo entre culturas, sino nuevamente en un proceso inequitativo con ínfulas integracionistas, recordando que fue usado por varios estados nacionales en el siglo XIX y XX.

Previamente a la ejecución de la modalidad EIB en las aldeas guaraní de Misiones, fue necesario realizar un diagnóstico de la situación de la educación intercultural, a partir de las *Jornadas de Consulta sobre EIB* desarrolladas en encuentros y talleres que pretendían completar información sobre las experiencias escolares y expectativas de docentes y poblaciones Guarani. Con esto, se consiguió plantear acciones en relación al desarrollo de los cursos que capacitarían a los docentes y Auxiliares Docentes Indígenas (ADI), que en conjunto trabajarían en las escuelas Guarani. A partir del proyecto *Becas de Formación Docente para Estudiantes Indígenas*, serían formados los primeros docentes con vocación intercultural a servicio del gobierno. Posteriormente, serían constituidos programas de capacitaciones específicas para los ADI que dieran cumplimiento a la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Hugo Arce (2009), quien acompañó el proceso de formación de los futuros profesores Guarani, comenta que la primera capacitación sería realizada en la localidad de Dos de Mayo, en donde además de ser capacitados los auxiliares expresarían sus demandas. Otras capacitaciones fueron desarrolladas en cursos en los años 2004 y 2005, además de talleres donde se expondrían las experiencias educativas de los ADI. En los últimos tres años no han sido realizadas más capacitaciones a docentes en la provincia.

Según los datos del año 2009 suministrados por el antropólogo argentino Hugo Arce, la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe trabaja con 20 escuelas y 14 aulas satélites, donde más o menos enseñan 50 Auxiliares Docentes Indígenas a 2100 niños Guaraní en nivel primario y a 70 en nivel secundario en toda la provincia de Misiones. Por otro lado, la educación superior queda olvidada en la modalidad de EIB, considerando que se ha graduado solo un guaraní en toda la provincia (*ídem*). Además, existe un número muy alto de deserciones de las escuelas con modalidad intercultural bilingüe, tanto a nivel primario como secundario. Algunos de los motivos de la deserción, evidenciados en el informe dado por UNICEF Argentina (2011), son la falta de dinero para suplir gastos escolares, largas distancias de las aldeas a las escuelas, discriminación por parte de compañeros y profesores, responsabilidades familiares que los jóvenes mbya adquieren a temprana edad, prefiriendo trabajar antes que estudiar, y sobre todo las dificultades de aprendizaje de educación escolarizada, relacionadas tanto al idioma como a la propia cosmovisión.

Considerando que la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en Argentina fue creada legalmente hace un poco más de 10 años, es posible comprender las dificultades que son relatadas sobre las escuelas y su contenido educativo. Sin embargo, en la provincia de Misiones parece que pierde importancia cada vez la cuestión indígena ante la propuesta de la interculturalidad de frontera con Brasil. Para recordar, las últimas capacitaciones a auxiliares indígenas y demás docentes que trabajan con esta modalidad ocurrieron hace más de tres años. Por otro lado, desde al año 2011 se encuentra inactiva la página de internet correspondiente al área de modalidad de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de Misiones, donde eran publicados eventos y jornadas de reflexión sobre el papel de los ADI. Nuevamente es evidenciada la inconsistencia entre formulaciones legislativas y discursos políticos sobre la interculturalidad, y la práctica educativa de esta en el día a día de las aldeas y escuelas mbya guaraní.

2.2 Guaraní en Misiones

2.2.1 Panorama sobre los Guaraní en Misiones (Historia y actualidad).

Una de las poblaciones indígenas con mayor presencia en Suramérica, según el compilado *Guarani Retã* del año 2008, son los Guarani, localizándose principalmente en la región triple fronteriza entre Argentina, Brasil y Paraguay, habitando este territorio hace más de dos mil años. En la consolidación de los estados nacionales, con la división del territorio y de las poblaciones indígenas que allí se encontraban, se fueron consolidando subgrupos de los Guarani. Por ejemplo, los *Pai Taviterã* y *Aché* o *Guayaki* en Paraguay, los *Kaiowa*, *Ava-Guarani* o *Ñandeva* en Brasil, y los *mbyá* en Argentina. Además de la influencia que la definición de fronteras nacionales tuvo en el desplazamiento de comunidades Guarani, se dieron (y dan) migraciones de los mismos buscando la “tierra sin mal”, siendo que el mal para ellos se refleja en tierras usadas e improductivas, enfermedades y pandemias, y conflictos entre los habitantes (*ídem*). Asimismo, la guerra de la Triple Alianza influyó a que fueran estructuradas nuevas migraciones guaraní, al ser constituidas fronteras y centros de colonización, fragmentando a los propios guaraní con similitudes culturales y lingüísticas (MELIA, 2004). Es importante considerar que el hecho de que los Guarani migren continuamente fue usado como pretexto para ocupar sus tierras. Los Guarani circulan en un mismo territorio con el que tienen conexión espiritual, que les fue designado para cuidar, registrados en registros arqueológicos, históricos y etnográficos, comentados brevemente a continuación.

Algunos viajeros que pasaron por la provincia de Misiones entre los siglos XVI y XIX hicieron descripciones minuciosas sobre lo que allí encontraban, tanto lo que respecta a la naturaleza como a sus pobladores. El primero en pasar por la región, según registros históricos, fue Alvar Núñez Cabeza de Vaca en 1541 quien avistó las Cataratas del Iguazú y las autoproclamó propiedad de la corona española. Sin embargo, con la presencia de extraños se generaron varios levantamientos de Guarani, siendo necesario por la corona española instaurar una política evangelista por medio de la Compañía de Jesús. Así, las primeras reducciones jesuitas de Guarani fueron construidas en 1609 (CARRASCO y BRIONES, 1996). En otros relatos, como los de Juan Bautista Ambrosetti menciona que antes de la llegada masiva de los blancos en 1874 se daría el llamado “Pacto de la Selva” entre quienes querían explotar los yerbatales de la zona y las poblaciones indígenas que allí residían, como Guaraníes y kaigangues (AMBROSETTI, 2008). Guillermo Wilde comenta que de otro modo los Mbyá Guarani explican la llegada de los blancos o

“boca peluda” o *yvyvo amboae* (2008, p. 205). Cuando blancos llegan a invadir sus tierras, el cacique Paraguá decide entregar a sus mujeres a partir de un pacto con los invasores. De la unión entre las mujeres guaraníes y los extranjeros nacerían los *juruaá*, correspondiendo al término genérico que los mbyá usan hoy en día para referirse a los blancos.

Por otro lado, con la independencia del estado argentino y su consolidación, se emprendió un proyecto homogeneizador que reafirmara la naciente identidad argentina, con ayuda de figuras militares y mártires de guerra, además de otros símbolos identitarios como la bandera y el himno nacional. Sobre esto, Javier Rodas y Pablo Camogli (2012, p.40) comentan que, en la mitad del siglo XX comenzaban a ser mencionados temas de desarrollo y emprendimiento que abandonaba la idea de evangelización y pacificación de los indígenas, pero que incluía la importancia de otorgar (o imponer) la nacionalidad argentina a partir de la “integración” y “asimilación” de los pueblos. Esto se ve reflejado en las campañas de conquista (exterminio) en la Patagonia y el Chaco, que pretendían desaparecer todo lo que encontraban a su paso, para dejar el territorio libre a la voluntad del estado argentino.

Así, la idea del estado argentino en los primeros años del siglo XX era “la de atraer, vincular con el conjunto nacional, lo que permanece a la vez aislado y distinto” (GOROSITO, 2008). En la década del 40 es contemplada la “integración” de los indígenas en las legislaciones, donde el Estado Argentino se autoproclamo tutor de estas comunidades, reasentándolas en áreas especiales donde serían educados con los valores culturales y morales del país (CARRASCO y BRIONES, 1996). Para lograr este cometido, Alejandro Grimson explica que fue definida la formación de diversidad por el estado argentino como *crisol de razas* (2008, p.48), que en realidad funciono como una aplanadora cultural donde se enaltecía al mestizo que surgió de la mezcla de las razas europeas, dejando de lado indígenas y negros e invisibilizando sus prácticas sociales y culturales. Como diría Meliá (2004), los guaraníes, al vivir una identidad considerada por los estados nacionales como inaceptable, serían foco de diversos ataques que pretendían eliminarlos, ya sea a partir de la expulsión de sus tierras, la prohibición de expresarse en sus lenguas, entre otras atrocidades.

Posteriormente, hasta más o menos la década del 70 la sociedad argentina, y específicamente los pobladores de la provincia de Misiones, desconocían (o ignoraban e invisibilizaban) la existencia de los mbyá guaraní en esta región, además de sus formas de vida y subsistencia (ENRIZ, 2010). Por esa misma época, empresas extractivas y agrícolas buscarían en tierras “vacías” e “inhabitadas” de la provincia de Misiones instaurar sus economías, con la permisión de un estado argentino que levantaba la bandera del desarrollo y el progreso. Con esta intervención extractiva en la Selva Paranaense, Guillermo Wilde (2008, p.194) afirma que la superficie de este bioma se redujo de un millón de kilómetros cuadrados a doce mil kilómetros cuadrados . Así, las comunidades indígenas que habitaban estos territorios en la provincia de Misiones serían dislocadas a una de las 69 áreas protegidas por el Estado (como el Parque Nacional del Iguazú), que, como reitera Aron Bañay (2015), prohíben las prácticas de caza, pesca y recolección que los guaraní han ejercido para la manutención de sus comunidades.

Lo anterior resulta preocupante ya que, para los Guarani, el territorio es importante tanto para la subsistencia económica y organización política, como para reproducción y puesta en práctica del “modo de ser guaraní”. Esto es sintetizado en el complejo *Teko'a* (o Tekoha) que corresponde a:

[...] la unidad social basada en relaciones de producción económica, política y cultural que se desenvuelven en el asentamiento [...] el término *teko* refiere simultáneamente a la ley, la costumbre, la norma, el comportamiento. En tanto, el sufijo *ha* ('a) se traduce como fruto, producto de, o lugar de realización. En síntesis, el término aludiría al principio que hace posible la vida en la aldea, una moral, el “modo de ser” (WILDE, 2008, p. 206).

Dependiendo de la legalidad de las tierras indígenas es modificada la forma de organización de cada comunidad, y de las estrategias económicas y sociales que estas adoptan para sobrevivir. Para Wilde (2008) en la provincia de Misiones existen cuatro tipos de tierras indígenas, sean privadas, terrenos fiscales, reservas aborígenes o tierras propias.

Según Cebolla (2002), en el año 2005 se estimaba la existencia una población indígena total en Misiones de 3.500 personas. Por otro lado, en el 2008 la

población total de mbyá guaraní en toda Argentina eran 5.520, cifra superada por 7.000 mbyá en Brasil y 15.349 en Paraguay (GUARANÍ RETA, 2008). Según la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) del Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC) de Argentina⁶, los pueblos indígenas en Misiones estaban compuestos por 85% Mbyá y 15% de Ava Chiripa, ambos de la familia guaraní. Ya en el 2012, incrementaría la población mbyá residente en Misiones, siendo entre 6.500 y 7.500 Guarani que habitan en 94 comunidades. Según Javier Rodas y Pablo Camogli (2012) la comunidad con mayor población en la provincia sería Fortín Mbororé en Puerto Iguazu, correspondiendo al 10% del total de mbyá guaraní en Misiones.

Actualmente, las comunidades Guaraní han sufrido cambios internos por el despojo de sus tierras, el reasentamiento en zonas desérticas o protegidas, y prácticas de fuera instauradas en el interior de las aldeas, generalmente estimulando el consumo de alcohol y drogas, viéndose afectadas su cosmovisión y prácticas culturales. Algunos productos materiales y simbólicos *juruá* introducidos en las comunidades guaraní han generado dependencia de estos, además del dinero como medio de adquisición, evidenciado principalmente en la fuerte presencia de la industria turística⁷ instaurada alrededor de las Cataratas del Iguazu. Esta afirmación será desarrollada con mayor profundidad en el capítulo tres correspondiente al trabajo etnográfico desarrollado en la escuela Jasy Porã, donde fue notado en el cotidiano la presencia e influencia del turismo en la comunidad.

Además la otorgación de subsidios y alimentos por parte del estado provincial y nacional a las comunidades guaraní generarían su sedentarización, propiciando el olvido de las dinámicas productivas de subsistencia (ENRIZ, 2010). Muchas veces, los únicos ingresos económicos de los Guarani provienen del sector turístico⁸, ya sea a partir de la venta de artesanías, como guías turísticos, o como trabajadores asalariados. El contacto con el espacio de los blancos y la introducción de este en las comunidades Guarani está directamente relacionado con la cercanía de las

⁶ http://www.indec.mecon.ar/webcenso/ECPI/index_ecpi.asp

⁷ Definida así por la Organización Mundial del Turismo (OMT) en su Glosario Básico: "Las *industrias turísticas* (también conocidas como actividades turísticas) son aquellas que generan principalmente *productos característicos del turismo*" (OMT, s/d)

⁸ Tal como sucede con las aldeas que se encuentran en el circuito turístico de las Cataratas del Iguazu, como Fortín Mbororé e Yryapu. Más información en este link: <http://www.proyectomate.org/>

aldeas a los grandes centros turísticos, tal como las Cataratas del Iguazu y las Ruinas Jesuíticas en San Ignacio, entre otras (RODAS, 2012). De esta forma, existen pocas posibilidades de autosubsistencia, adquiriendo por medio del dinero alimentos y demás artículos hoy en día importantes para los Guaraní.

Respecto al ámbito lingüístico, Meliá (2004) mencionaría que es evidente la falta de uso de la lengua guaraní “pura” quedando restringida para cuestiones religiosas, mientras que en la cotidianidad son incluidas en la lengua guaraní palabras en español y portugués.

2.2.2 Educación escolar para guaraní / Educación guaraní.

Sobre la educación intercultural bilingüe puesta en práctica en comunidades mbyá guaraní en Misiones, es necesario discutir las diferencias existentes entre educación indígena guaraní y educación escolar para Guaraní. Hugo Arce explica las diferencias existentes entre estos dos tipos de educación, por un lado *indígena* y por otro lado *para indígenas*:

La primera expresión, es entendida como el proceso de socialización propio, que he analizado antes, y que los guaraníes no denominaban “educación” hasta que se enfrentaron a la realidad de posicionarse frente a la institución escolar. La segunda expresión refiere a una presencia externa organizada para planificar y ejecutar acciones con diferentes objetivos pedagógicos (MELIÁ, 2008 *apud* ARCE, 2009, p. 75).

A su vez, la educación escolarizada destinada para indígenas respondería a políticas diseñadas en un momento estratégico, muchas veces por influencias de legislaciones internacionales, presión de ONGs que promueven los derechos educativos, o por voluntad del gobierno en ejercicio. Sin embargo, no se deben olvidar las pretensiones iniciales que tenía la escuela como entidad de uniformidad y homogenización del “otro” indígena, al servicio del naciente estado nacional (MELIÁ, 2013; DE CERQUEIRA, 2011; CEBOLLA, 2005). Además, la educación escolar es planteada fuera de la cultura indígena, trayendo elementos occidentales que muchas veces no consiguen abarcar la complejidad del interior de las comunidades. Por otro lado, en la mayoría de escuelas indígenas la lengua es dejada de lado, o usada simplemente como medio para asimilarse en la sociedad envolvente y aprender contenidos extranjeros del sistema educativo del determinado país (MELIÁ, 2004).

En Argentina, la escuela pública desde finales del s. XIX a partir de conceptos de la clase dominante, pretendía unificar a la ciudadanía argentina (RODAS, 2012). Ya en la provincia de Misiones, la escolarización indígena es pensada en los años 70, fundando las primeras “escuelas aborígenes” (BAÑAY, 2015). Cebolla (2005) afirma que en el año 2005 existían en la provincia diecisiete escuelas primarias, siendo algunas de gestión privada, en su mayoría de organizaciones religiosas. En los años 80 surgirían las primeras escuelas enfocadas en las comunidades indígenas, denominadas bilingües-biculturales, siendo la primera escuela la de Fortín Mbororé en la ciudad de Puerto Iguazu, a partir de una iniciativa privada.

A pesar de estas iniciativas son detectados innúmeros problemas a la hora de poner en práctica la educación intercultural bilingüe. La primera es la cuestión lingüística, siendo que solo algunos maestros que vienen de fuera de la comunidad hablan el guaraní, siendo muchas veces hablado el guaraní paraguayo, que tiene diferencias sustanciales en relación al vocabulario mbyá y al mundo simbólico del que provienen los niños y jóvenes indígenas (CEBOLLA, 2005). Por otro lado, algunas escuelas indígenas no tienen un currículo acorde con la cosmovisión y prácticas de la comunidad en donde se encuentra ubicada. Finalmente, la educación pautada a nivel nacional, siendo muchas veces la enseñada en las comunidades indígenas, promueve el individualismo y la competencia entre estudiantes, obedeciendo a un modelo meritocrático de educación totalmente ajeno a la realidad mbyá (MELIÁ, 2013).

Si bien la educación escolarizada representa una amenaza para las comunidades indígenas, al considerar su nexo histórico con el estado nacional asimilacionista e integracionista, ha sido aceptada paulatinamente por líderes indígenas la instauración de escuelas en sus aldeas, ya que estas ofrecen más herramientas a los niños y jóvenes que pretendan interactuar en el mundo de los blancos, además de permitirles defenderse de injusticias sin necesidad de intermediarios externos a la comunidad. Sin embargo, muchas cosas quedan fuera de la escuela, donde cuestiones culturales parecen no poder manifestarse ni enriquecerse.

Del otro lado, la educación guaraní está fuertemente ligada a las palabras que son sentidas y dichas, que vienen generalmente por los sueños: “la palabra es un

don que se recibe de Los de Arriba, y no un conocimiento aprendido de un maestro” (GUARANÍ RETA, 2008, p. 15). De esta forma, la palabra y la oralidad acompañan el proceso de aprendizaje de los niños desde que nacen, escuchando a los más viejos contar los mitos del origen mbyá, asistiendo a la casa de rezo donde son realizadas fiestas, danzas y cantos (CEBOLLA, 2005).

Además, según Brighenti y Vulfe (2010), para los Guarani la tierra no es solo un espacio de producción económica, sino además su hogar: el lugar donde su cultura es reproducida. En este punto es necesario entender que la educación se debe fortalecer y acompañar del ámbito territorial. Si la práctica educativa no está acompañada por estos debates, el ámbito cosmológico y cultural no sería abordado ni desarrollado en los niños y jóvenes Guarani. La tierra no representa simplemente un espacio físico, sino por el contrario el tejido de la vida comunitaria, además de ser la que posibilita la construcción del modo de ser guaraní, que llegue al ideal de persona. Bajo esta misma lógica de pensamiento es considerado el *tekoa*, que incluye en su compleja definición tanto un espacio territorial como el tejido social que es generado en este. El *tekoa* además trae sentimientos de pertenencia y ligación profunda:

La territorialidad es la base del *tekooha*, esa tierra que pisamos, en la que vivimos y de la que vivimos. “Sin *tekooha* no hay *teko*”, había escrito alguna vez. Pero sin *teko* tampoco será posible mantener a la larga el *tekooha*. Y en su unidad el *teko* es religión, religión del *ayvu* participado, porque inspirado (MELIÁ, 2004, p. 160).

Al hablar de la educación concebida por los Guarani, Brighenti y Vulfe describen que está fuertemente relacionada y configurada bajo la idea de colectividad, abordándose en conjunto la tierra y los conocimientos derivados de ella. Del otro lado, la educación escolarizada exalta el aprendizaje y progreso individual. A partir de un cuadro comparativo elaborado en 2013 por Meliá en su texto “La educación indígena y sus desafíos actuales”, son resaltadas las diferencias entre los procesos y medios de transmisión de la educación indígena y la educación para indígena. Siendo que la primera trabaja con una educación informal y asistemática transmitida oralmente, donde es dado valor a la acción. Por otro lado, el segundo tipo de educación trabaja a partir de una instrucción formal y sistemática, dando énfasis al uso de libros e importancia de la alfabetización, siendo adiestrados para memorizar contenidos.

Considerando lo anterior, la educación escolar indígena es aquella ofrecida desde fuera, formulada con una óptica de escolarización particular de quien la ofrece, a partir de ciertos contenidos y metodologías; por otro lado, la educación indígena, en este caso la guaraní, es practicada diariamente por la propia comunidad, considerando su identidad, sus conocimientos y saberes ligados a un ámbito espiritual. Por este y otros motivos, la escolarización de la educación indígena genera cierta desconfianza y rechazo de algunos miembros de la comunidad guaraní, al involucrar hábitos y modos de pensar y actuar de fuera. En el caso de la provincia de Misiones, los Guarani en un principio rechazaron la escuela por la introducción de acciones, instrumentos y significados de fuera, enseñados a los jóvenes de las comunidades que generaban el desinterés de las prácticas espirituales, y pérdida de respeto a líderes y ancianos (ARCE, 2009). Sin embargo, la educación escolar indígena es considerada por otros como necesaria, para aprender los instrumentos usados por los blancos y así establecer un diálogo directo sin intermediarios tergiversadores, y porque la instauración de escuelas en los territorios indígenas garantiza la presencia y atención del estado.

Por otro lado, los altos índices de deserción escolar por parte de los niños y jóvenes Guarani, además de pocos egresos, permiten evidenciar el impase que genera la enseñanza de una educación que no corresponde mínimamente con la realidad alrededor, y que ni siquiera usa las categorías lingüísticas y cognitivas con las que los estudiantes están familiarizados. Por ello, sobre los conocimientos enseñados previamente a los niños mbyá que ingresan a las escuelas, Cebolla menciona que:

Es preciso conocer y también respetar estos procesos educativos en los que ha crecido y se ha formado el niño mbyá que ingresa a la escuela, frecuentemente a la edad de cinco o seis años, cuando los indígenas consideran que “el chico ya es lo que tiene que ser”, es decir, que ya se comporta según lo esperado desde el sistema educativo mbyá y está en condiciones de iniciar una nueva etapa (2005, p.11).

Así pues, resulta necesario recordar las acciones de homogeneización que fueron ejecutadas por las escuelas para comprender la urgencia de renovar las definiciones que nuestra propia sociedad tiene del modelo educativo vigente. Como diría Meliá (2013), es urgente que la educación indígena ingrese en la escuela y no

que la escuela ingrese en la educación indígena. Igualmente, la educación intercultural al proponerse el dialogo entre saberes y entre individuos que hacen parte de la misma, se debe alejar de los modelos asimilacionistas e integracionistas que proponían una educación universal y monocultural. La educación por lo tanto:

[...] no debe tener efectos negativos en la cultura, las tradiciones y la espiritualidad de los pueblos, por el contrario debe fundamentarse en sus raíces más profundas, en sus valores culturales y en su medio social, económico y político. Debe contribuir al fortalecimiento, rescate y desarrollo de la cultura y la identidad de los pueblos, así como a su autovaloración y a elevar su autoestima individual y colectiva (RODAS, 2013, p. 7)

A partir de las anteriores reflexiones de autores en torno al paralelo entre la educación Guarani y la educación *para* Guarani, queda claro que la educación escolarizada destinada para indígenas respondería principalmente a políticas diseñadas en momentos estratégicos, muchas veces influenciadas por legislaciones internacionales o por voluntad de los gobiernos nacionales en ejercicio. Sin embargo, no deben ser olvidadas las pretensiones iniciales de la instauración de escuelas como entidades de uniformización y homogenización del otro “indígena” (MELIÁ, 2013; CERQUEIRA, 2011; CEBOLLA, 2005). Además, como se evidencio en el caso argentino, si bien existieron grandes avances en términos legislativos y normativos al reconocer el derecho de los Guarani y a la manutención de sus formas propias de educación, en la práctica aún no se consiguen evidenciar cambios significativos.

La educación escolar fue planteada fuera de la cultura guarani, trayendo algunos elementos de conocimiento occidental que muchas veces no consiguen abarcar la complejidad del interior de las comunidades. Por otro lado, como menciona Meliá (2004), en la mayoría de escuelas indígenas la lengua local es dejada de lado o usada simplemente como medio para aprender contenidos de lenguas consideradas oficiales por el estado nacional. En relación a la educación Guarani, fue explicado que está fuertemente ligada a las palabras que son sentidas y mencionadas: “la palabra es un don que se recibe de los de Arriba, y no un conocimiento aprendido de un maestro” (GUARANI RETA, 2008, p. 15). De esta forma, la oralidad acompaña el proceso de aprendizaje de los niños desde su

nacimiento, escuchando a los más viejos contar los mitos de origen y otras enseñanzas provenientes de ellos.

Así, la educación escolar indígena formulada por el estado argentino, expuesta en este capítulo, es aquella ofrecida desde fuera, con una óptica de escolarización particular de quien la ofrece, a partir de ciertos contenidos y metodologías específicas. Por otro lado, la educación Guaraní es practicada diariamente por la propia comunidad, considerando su identidad, conocimientos y saberes ligados al ámbito espiritual. De esa forma, muchas cosas relevantes para los Guaraní quedan fuera de la escuela, como cuestiones culturales y espirituales que, hasta ahora, no pueden manifestarse ni enriquecerse en espacios escolares. Esta última afirmación podrá constatarse en el trabajo de campo relatado en el próximo capítulo.

3. INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: COTIDIANIDAD ESCOLAR DE LA ESCUELA GUARANI JASY PORÃ

3.1 Primeras inquietudes sobre la práctica de la interculturalidad en la educación indígena.

El momento más difícil de un estudiante de antropología, por lo menos en la graduación, es definir el tema que pretende trabajar en su trabajo de conclusión de curso o monografía, ya que esta ciencia social permite gran amplitud de selecciones y recortes, abordando las temáticas más recónditas de la vida, porque al fin y al cabo estudia el fenómeno humano en su amplitud. En mi caso particular, innúmeros temas llamaron mi atención a lo largo de mis estudios en antropología, como por ejemplo los estudios de género, los estudios asiáticos, el imaginario de la violencia en la sociedad colombiana, entre otros. Considero que diferentes caminos llevan a un antropólogo a seleccionar su tema de estudio, que muchas veces no resulta en simple azar. En mi caso, llegue inesperadamente al campo educativo relacionado a las comunidades indígenas, si bien nunca considere un tema que podría interesarme.

Al participar del proyecto de extensión “Curso Talher de Antropologia com ênfase em Etnologia Indígena” sobre la Ley 11.645 de 2008, la cual pretende incluir en el proyecto pedagógico de las escuelas de Brasil contenido relacionado a la historia y actualidad de las comunidades indígenas y afrodescendientes, logre comprender el papel que infelizmente cumple la escuela como institución de poder encargada de divulgar los preconceptos e informaciones erradas sobre estas poblaciones. Al ser Foz do Iguaçu una ciudad que innegablemente presenta algunos símbolos y trazos referentes a la cultura guaraní, además de la fuerte presencia de comunidades guaraní de las diferentes denominaciones, resulta más difícil aun enfrentar aquel imaginario que considera a los indígenas como pertenecientes al pasado o al retraso.

Posteriormente, en la disciplina Diversidad e Interculturalidad como trabajo final debíamos contactar algún participante de un programa de educación superior que se definieran como intercultural. En mi caso, seleccione la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra en la Universidad de Antioquia en Medellín, Colombia.

Logre establecer un contacto con un profesor indígena que suministraba clases en dicho programa, quien me comento los contenidos que eran enseñados, y en términos generales, el funcionamiento de la licenciatura. En el momento en que estaba informándome sobre la licenciatura, y sobre el primer grupo de graduados a finales del año 2013, fue informado por el Ministerio de Educación colombiano que los estudiantes indígenas de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre tierra no podrían graduarse. El motivo era que estos debían presentar el examen de conocimientos que todos los estudiantes colombianos de pregrado realizan al culminar sus estudios, cuyas preguntas se relacionan a contenidos de las típicas carreras universitarias, no abordadas por la licenciatura mencionada. Es en este punto donde se cuestionaría el planteamiento de la educación intercultural como forma de reconocer y aprender saberes diferentes a los científicos. Encontrándose esta licenciatura dentro del mismo sistema educacional dominante, ¿No estaría condenada a seguir repitiendo aquella omisión de saberes? ¿Sería una incongruencia de formulación de políticas públicas educativas superficiales, planteadas y recomendadas por organizaciones mundiales? Si es así, ¿Cuál sería la alternativa del establecimiento de una licenciatura autónoma, alejada de cánones occidentales? Partiendo de esas preguntas, quería cuestionar el propio término de interculturalidad en su amplitud, ya que ha sido muy (ab) usado en los últimos años, principalmente en el campo educativo, siendo designado y descrito equitativamente en legislaciones, pero poco evidenciado en la práctica. Con esto, nacería mi inquietud intelectual de evidenciar empíricamente las concepciones de la interculturalidad y su desarrollo en el día a día, más allá de lo que está en las leyes y en las pretensiones políticas.

A pesar de ser mi gran interés conocer la práctica de la interculturalidad específicamente en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, y pretender desarrollar este tema de pesquisa en mi Trabajo de Conclusión de Curso, diferentes factores impidieron que pudiera continuar con este caso en particular, principalmente el aspecto financiero. De esta forma, procure localizar una situación similar en un contexto cercano. En el año 2014 comenzaría a establecerse la comisión de implantación del curso de Licenciatura Intercultural Indígena de la UNILA, donde se discutiría la creación de una licenciatura que procurara abarcar paulatinamente a las poblaciones indígenas de Latinoamérica. Al hacer parte de esta comisión, pude

conocer un poco más el funcionamiento de la temática intercultural de los países que integrarían en un primer momento la licenciatura, Argentina, Brasil, y Paraguay. En el caso de Argentina, con algunos miembros de la comisión visitamos el Ministerio de Educación de la provincia de Misiones y conocimos un poco de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. En Paraguay no existía una modalidad definida gubernamentalmente, pero existían varias iniciativas de las comunidades y organizaciones que contribuyen a mejorar las condiciones de las poblaciones indígenas en este país. Ya en Brasil, logre conocer el uso de la interculturalidad principalmente lo correspondiente a la formación de docentes indígenas para trabajar en las escuelas de sus propias comunidades. En este país existen en la actualidad un poco más de seis licenciaturas indígenas ejecutándose, respaldadas por universidades públicas. De estas, aproximadamente cuatro ya tuvieron sus primeros graduados, entre ellas la Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlántica de la UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Esta última licenciatura llamo mi atención al dirigirse a tres comunidades indígenas diferentes, Guaraní, Kaingang e Xokleng, y por estar próxima a tener su primer grupo de graduados. A diferencia de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y del Ministerio de Educación colombiano, a estos estudiantes no les fue exigida la presentación de una prueba de conocimientos para poder graduarse.

Así, tuve la oportunidad de replantear mi Trabajo de Conclusión de Curso en el contexto de la Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlántica, desarrollada en la ciudad de Florianópolis. El trabajo de campo debía desenvolverse en la primera mitad del año 2015, coincidiendo con la ceremonia de grado de los primeros estudiantes de la licenciatura, el ocho de Abril de ese año. A pesar de no contar con apoyo financiero por parte de la universidad, logre viajar a la ciudad de Florianópolis durante una semana, donde podría asistir a la ceremonia de grado de los ochenta alumnos de las tres comunidades indígenas. Adicionalmente, pretendía conocer sobre el funcionamiento del curso, los profesores y directivos que lo desarrollaban, y estudiantes y sus comunidades. Unos días antes de la ceremonia, conocí algunos participantes de la licenciatura, como Eunice, cacique de la aldea mbyá guaraní de Morro dos Cavalos, y Joao Batista de esta misma aldea, y Adriana y Adelino de la aldea mbyá guaraní de Mbiguaçu, además de visitar las escuelas indígenas “Itaty” en Morro dos Cavalos y “Yynn Moroti Whera” en Mbiguaçu (SC). Eran días agitados

para los estudiantes, pues se aproximaba la fecha de un acontecimiento que marcaría sus vidas, la de sus comunidades, y de la historia de la UFSC, la ceremonia de grado de la Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Por este y otros motivos no pude dialogar con algunos participantes de la licenciatura durante mi estadía en Florianópolis, quienes estaban ultimando los detalles para el grado. Sin embargo, pude acompañar la ceremonia donde presencie situaciones bastante interesantes, si bien no era la finalidad de mi trabajo. A esta ceremonia asistieron las directivas de la UFSC y profesores de la licenciatura, el presidente da FUNAI en esa época Flavio Chiarelli, las familias de los estudiantes Guaraní, Kaingang y Xokleing que venían de diversas partes del sur del país, además de curiosos como yo que pretendían presenciar la primera ceremonia de grado en la que se formarían un gran número de estudiantes indígenas.

En términos generales, la ceremonia (imagen 1) se desarrolló con las características convencionales de los grados en las universidades brasileras: el uso de toga y birrete, un escenario donde serían ubicados a un lado las autoridades universitarias y políticas, y de otro los ochenta estudiantes. Las diferencias culturales entre los grupos Guaraní, Kaingang y Xokleing fueron evidentes en la ceremonia, siendo que cada grupo de estudiantes debía escoger un color que los representara y distinguiera en el momento de estar en el escenario, además de seleccionar la música que reproducirían cuando recibiera su diploma. Fueron seleccionados los colores verde por los Guaraní, rojo por los Kaingang y amarillo los Xokleng, acompañados de plumas, aretes, collares y pinturas faciales en el caso de algunos estudiantes. En relación a la música, la turma Guaraní reprodujo algunas músicas tradicionalmente cantadas por ellos; ya la turma Kaingang y Xokleing seleccionaron música electrónica y góspel. El alumno Guaraní Belarmino fue el encargado de dirigir el juramento que todos los futuros licenciados interculturales debían acompañar. Dentro de este, además de recalcar la importancia del papel de la educación en la mantención de las prácticas culturales, mencionó la importancia del papel de la tierra en este proceso educativo, comentando las innúmeras disputas que las poblaciones indígenas en Brasil enfrentan cada día. Posteriormente fueron entregados algunos regalos como cestas, vasijas y flores a los profesores homenajeados y a las madres de dos alumnos fallecidos. La ceremonia finalizó con la entrega de diplomas a cada uno de los ochenta estudiantes y la emoción de todos

los presentes, reflejados en aplausos, gritos y llantos. Fuera del auditorio se encontraba un gran banquete de confraternización, además del regalo diseñado por el CIMI (Conselho Indigenista Missionario) para los nuevos licenciados: una planta de araucaria, que es muy representativa para las tres poblaciones indígenas. Si bien no logre evidenciar la práctica de la interculturalidad en las escuelas indígenas y en la formación de los licenciados interculturales, logre asistir a la ceremonia en la que en la que se mencionó el proceso educativo mutuo por el que habían pasado los estudiantes y profesores, además de los desafíos que representa en el plano de lo real la interculturalidad en el ámbito educativo.

Imagen 1 – Grado Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica



Fuente: Elaborada por la autora

De nuevo, por cuestiones financieras necesarias para el desplazamiento entre Foz do Iguaçu y Florianópolis, fue imposible visitar a los licenciados interculturales ejerciendo ya su profesión en escuelas indígenas. Por lo anterior, tuve que desviar mi “olhar” hacia otra experiencia de educación intercultural mucho más cercana.

Al seguir acompañando la comisión de implantación de la Licenciatura Intercultural de la UNILA, retomé la búsqueda de información sobre la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en Misiones, procurando evidenciar esta experiencia

en la ciudad de Puerto Iguazu. Conjuntamente acompañe algunas visitas a la aldea guaraní Yryapú en esta ciudad, organizada por los alumnos de la disciplina Diversidad e Interculturalidad suministrada en el primer semestre de 2015. La intención era, principalmente, visitar la escuela intercultural primaria localizada dentro de la propia aldea, y de esta forma conocer su práctica educativa, sus profesores y alumnos, y de forma más general, el propio desarrollo de la modalidad de EIB. A partir de la aldea Yryapú y algunos de sus integrantes supe de la existencia de otra aldea cercana que habría construido su escuela primaria en este mismo año, y que hasta recientemente estarían siendo desarrolladas las primeras aulas. Esa era la escuela intercultural bilingüe n. 941 de la aldea Jasy Porã.

Antes de visitar la aldea Jasy Porã, tuve la oportunidad de conocer al cacique Roberto Moreira y al director de la escuela Javier Rodas en un evento denominado “Charlas de fogata” (imagen 2) en instalaciones de la UNILA, donde se discutió la necesidad de generar un ingreso diferenciado de estudiantes indígenas latinoamericanos en esta universidad. En ese momento, manifesté mi gran interés por visitar la aldea, y especialmente por conocer la escuela al estar relacionado con mi interés de investigación.

Imagen 2 – Cartel del evento Charlas de Fogata

UNILA

Charla de fogata

Debates: Ingreso diferenciado de estudiantes indígenas latino-americanos en la UNILA

Día: 27 de junio 2015
 Horario: 14:00
 Local: Sala negra 2 y patio
 UNILA-Centro

Invitamos a todos!

Presentaciones: Javier Rodas-Director de la Escuela Intercultural YASIPORA-AR, Lirio-Representante de la Comunidad YASIPORA-AR, Darci- Estudiante Guarani en la Escuela Intercultural YRYAPU, Paola-Maestra de Primaria de la Escuela Intercultural YRYAPU.

Organizadores:
 Comisión de Ingreso diferenciado de Estudiantes Indígenas Latino-Americanos.

UNILA

[f Ingreso diferenciado de Estudiantes Indígenas Latinoamericanos UNILA](#)

Fuente: Elaborado por Alex Sebastian Caleb

3.2 Acercamientos a la Escuela Intercultural Bilingüe n. 941 Jasy Porã.

Al definir finalmente el lugar donde podría desarrollar mi trabajo de campo, recordé los consejos de varios de mis profesores sustentados en grandes teóricos de la práctica etnográfica, como por ejemplo buscar información suficiente sobre el local a visitar. Para ello, hice un levantamiento sobre legislaciones gubernamentales que explicaran la Modalidad de EIB en toda Argentina, y posteriormente en la provincia de Misiones. En el caso de la ejecución de la Modalidad EIB en la ciudad de Puerto Iguazu la información encontrada fue escasa, remitiendo mucho más al aspecto turístico que rodea a las aldeas presentes en el circuito de las Cataratas del Iguazu.

De esta forma, decidí recordar algunos puntos abordados por el cacique Roberto Moreira en su visita a la UNILA, como por ejemplo que en la aldea Jasy Porã residen actualmente 30 familias, en su mayoría provenientes de *Yryapú*. Por otro lado, el cacique menciona la problemática que enfrentan los niños y jóvenes guaraní al finalizar la primaria o secundaria, siendo que deben enfrentarse con el mundo del blanco sin tener las herramientas suficientes proporcionadas por la escuela. Desde el año 2013 existe una escuela secundaria indígena en la aldea Fortín Mbororé, la cual resulta insuficiente ante la demanda de niños y jóvenes provenientes de las otras cuatro aldeas de la ciudad que pretenden continuar sus estudios, y que deben disputar con otros niños de la ciudad un cupo en escuelas convencionales.

En la aldea *Yryapú* fue iniciado el secundario en septiembre del presente año, que a pesar de resultar aún insuficiente para la población escolar que quiere ingresar a secundario, representó un gran avance para el desarrollo de la modalidad EIB en Puerto Iguazú. Además de esto, el cacique menciona la falta de capacitación de profesores que trabajan en la modalidad de EIB, ya que para trabajar en un contexto indígena debe tenerse cierta sensibilización y apertura, valorizando la cultura local Guaraní que no está volcada a la escrita y al lenguaje académico. La falta de material didáctico para acompañar las clases y la ausencia de aulas de idiomas agravan la situación. Además las anteriores problemáticas mencionadas por Roberto sobre la cuestión educativa, se discute la figura central en la Modalidad de EIB, como es el Auxiliar Docente Indígena, encargado de realizar la mediación entre

la cultura y educación local, y la nacional, quien hasta el momento no ha sido reconocido institucionalmente como un profesor académico.

Por otro lado, varias situaciones rodean a las aldeas de la ciudad, y por ende a las escuelas indígenas allí instaladas, sobre todo lo que respecta al ámbito territorial. En el caso de Jasy Porã, recordando que proviene de la aldea Yryapú, comparte una historia en común de constantes desalojos y precariedad de viviendas. Según una entrevista realizada a Ana Gorosito, hace varios años la comunidad *Yryapú* se encontraba viviendo en un basurero, lo cual incomodó a dirigentes políticos y empresarios del sector turismo por mostrar un aspecto desagradable de la ciudad. Por esta razón, un funcionario público ordena quemar la aldea construida en ese basural, dejando sin residencia a innumerables familias Guaraní. Tiempo después, fueron reconocidas a esta comunidad 600 hectáreas cercanas al Parque Nacional Iguazú, siendo este un territorio llamativo para el sector turístico. Posteriormente, la recién independizada comunidad de Jasy Porã disputaría la zona donde iban a residir, destinada inicialmente al Hotel Hilton (ANDRUSYZYN, 2012). Recientemente la aldea *Ita Poty*, cercana a *Yryapú* y Jasy Porã, recuperó 110 hectáreas que se estaban disputando con el Hotel Hilton, que pretendía hacer un lujoso campo de golf en este espacio (GAJAT, 2015). Además de estas informaciones puntuales sobre las disputas que libran las comunidades Guaraní en la región, al frecuentar la ciudad de Puerto Iguazú podía ver a hombres, mujeres y niños Guaraní vendiendo artesanías en el centro de la ciudad, principalmente a turistas que visitaban las Cataratas del Iguazú. Poco sabía empíricamente sobre la cotidianidad de sus vidas en las aldeas, y de la educación enseñada en las escuelas interculturales. El hecho de “ir a campo” representaba para mí todo un desafío, a pesar de previamente haber visitado aldeas indígenas y sus respectivas escuelas.

3.3 En campo.

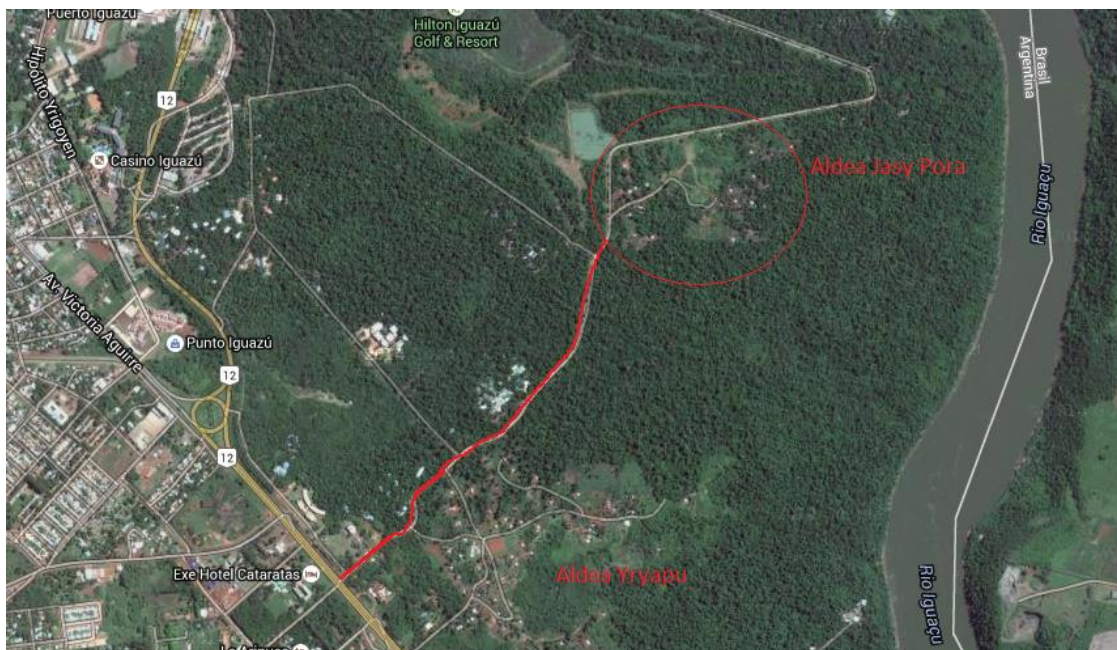
3.3.1 Camino hacia la aldea Jasy Porã

Las escuelas interculturales bilingües al estar inseridas dentro del modelo nacional educativo, otorgan vacaciones de invierno a sus estudiantes y profesores a mitad de año, entre el mes de Julio y Agosto. Por ello, tuve que calmar mis ansias

por conocer la escuela intercultural dentro de la aldea Jasy Porã, y así lograr complementar las pocas informaciones que había obtenido en fuentes escritas.

Antes de realizar mi primera visita, consulte con el rector de la escuela, el profesor Javier, los días más apropiados para ir. Al tener definidos los días, por exagerado que pueda parecer sabía que debía prepararme física y mentalmente, ya que, por un lado, para llegar a la aldea Jasy Porã en horas de la mañana debía salir muy temprano del extremo norte de la ciudad de Foz do Iguazu en dirección a la frontera con Argentina. Después de pasar el puente sobre el río Iguazu que divide Brasil de Argentina, y posteriormente la aduana argentina, debía caminar más o menos cuatro kilómetros, uno por la ruta nacional 12, y los tres restantes por el camino que recorre el sector conocido como 600 hectáreas hasta la aldea Jasy Porã (imagen 3). Por otro lado, si bien anteriormente había visitado aldeas indígenas en la región y sus respectivas escuelas, nunca me había tomado el trabajo de ir por mis propios medios, sola por un camino poco frecuentado. Exagerando sobre estas sensaciones, como menciona Roy Wagner (2009), cuando el antropólogo llega por primera vez a campo se siente solo y desamparado.

Imagen 3 – Mapa de localización de la aldea Jasy Pora



Fuente: *print screen* de Google Maps.

En este punto quiero resaltar que, dentro de la antropología existen ciertas cuestiones que condicionan la práctica de los antropólogos, a partir diferencias de género, raza, edad, nacionalidad, entre otras. En mi caso, el desplazamiento hasta la aldea Jasy Porã implicaba siempre que como mujer soportara palabras no esperadas, bocinas de carros, miradas y gestos que más que halagar buscan ofender y constreñir. Vale la pena aclarar que estas acciones provenían de hombres que estaban trabajando en construcción, o que se dirigían a los hoteles cercanos; nunca me sentí intimidada por ningún miembro de las comunidades Guaraní. A pesar de esto, el paisaje y la naturaleza en el camino me hacían olvidar estas sensaciones. De esta forma, como menciona Rosana Guber (2001), la figura del “antropólogo investigador” suele ser asumida como un hombre, neutral y objetivo, al cual no parecen afectarle los percances alrededor del campo. Por el contrario, el papel de la mujer, antropóloga, en el trabajo etnográfico, parece invisible ante la propia esfera académica. Así, la información que obtiene una antropóloga y sus experiencias de campo no son las mismas de un antropólogo, relacionándose la mayoría de las veces a la debilidad física y exposición al acoso sexual.

El camino hacia las aldeas de Yryapú, *Jasy Porã*, *Ita Poty* y *Tupa Mbae* es pavimentado desde que nace de la ruta 12, al lado del centro tecnológico de la Universidad de Misiones en Puerto Iguazú. Durante toda la vía son vistos hoteles lujosos o “lodges de la selva” que apropian algunas caracterizaciones y palabras Guaraní para personalizar sus servicios dentro del sector turístico de la ciudad, como *La Aldea*, *Tierra Guaraní*, *Mercure Hotel Iru*, *Yvy Hotel de la Selva* y *La Cantero* (imagen 4). En el camino también se encuentran algunos carteles de las comunidades Guaraní que incitan a los visitantes a transitar el sendero turístico dentro de las aldeas, además de puestos de artesanías frente a los hoteles mencionados (imagen 5). Así, queda evidente la inserción del turismo en las comunidades Guaraní, estando rodeadas de hoteles y de visitantes hospedados en estos.

Imagen 4 - Hoteles próximos a la aldea Jasy Porã



Fuente: Elaborada por la autora

Imagen 5 – Carteles turísticos de las comunidades Guarani



Fuente: Elaborada por la autora

La aldea Yryapú es la que realiza mayor divulgación de sus planes turísticos, a partir del programa “Yryapú Turismo Guarani” patrocinado por el proyecto MATE⁹, además de la aldea Mbororé ubicada en el barrio Las Leñas en convenio con la agencia turística Cuenca del Plata¹⁰. Las otras aldeas, entre ellas Jasy Porã, tienen una práctica esporádica del turismo, promovida la mayoría de las veces por la misma comunidad. Durante el trabajo de campo en la escuela, pude observar que ocasionalmente, mientras los niños estaban estudiando, llegaban turistas a conocer la aldea y a sus habitantes. Les tomaban fotos a los niños y a sus formas de interactuar en la clase. Además, algunos de los niños de la escuela pertenecían al Coro Guarani reconocido en la ciudad, que realiza presentaciones en las Cataratas del Iguazu y en otros eventos. Por esta razón, era solicitado que salieran de su clase para cantar a los visitantes que llegaban. Esto me permitió entender la problemática que gira en torno a la actividad turística, como una de las actuales formas de sobrevivencia para las comunidades, ya que varias de sus tierras han sido usurpadas por empresarios del sector, impidiéndoles ejecutar sus prácticas

⁹ Más información en: http://www.proyectomate.org/noticia_ver.php?id=198

¹⁰ Más información en: <http://www.cuencadelplata.com/esp/index.html#/Serv%C3%ADcios-Regulares-03-04/>.

tradicionales de autosubsistencia, como la caza, la pesca y la agricultura. Indiscutiblemente lo anterior afecta el cotidiano de la escuela y la enseñanza de los niños.

Al llegar al portal principal de ingreso de la aldea Jasy Porã hay un cartel que da la bienvenida junto a un puesto de artesanías que algunas veces es ocupado por miembros de Jasy Porã para ofrecer sus productos a turistas. Siguiendo la estrada de tierra se ven las primeras casas de la aldea, en su mayoría de madera, con un gran patio y una fogata para preparar los alimentos consumidos durante el día. Gallinas, pollitos, perros y gatos circulan por toda la aldea, al igual que niños jugando. El camino rodeado de árboles, pájaros y mariposas es ambientado por música transmitida en estaciones de radio brasileras y argentinas, escuchándose principalmente *sertanejo*, *funk* brasilerero, cumbia y reggaetón. Cuando se volvía más estrecha la carretera era evidente que habría llegado a la escuela, encontrándose en el corazón de la aldea, funcionando como un punto de encuentro.

3.3.2. Descripción física de la escuela Jasy Porã

La escuela Jasy Porã comenzó a ser pensada hace más o menos dos años, a partir de la elaboración de un relevamiento que evidenció la necesidad de construir una escuela dentro de la comunidad, considerando que los niños debían caminar dos kilómetros y medio hasta la aldea Yryapú para estudiar, enfrentando algunos peligros en el camino. Al mismo tiempo, fueron realizadas varias asambleas y viajes a Posadas para exponerle al ministro de educación la necesidad de abrir una escuela en esta aldea. Para conseguir este objetivo, el Ministerio de Educación exigía a la comunidad tener un espacio o edificio escolar propio. En esto colaboro un particular, el señor Semino Rossi, quien invertiría en la construcción de la escuela (RODAS, entrevista realizada por Linda González en octubre de 2015).

La Escuela Intercultural Bilingüe de Frontera y Jornada n. 941 Jasy Porã fue constituida legalmente el 10 de Septiembre de 2014, a partir de la resolución 1850/14 del Consejo General de Educación de la Provincia de Misiones. Respecto a su infraestructura, comenzó a ser construida en Febrero del 2014, faltando actualmente algunos detalles como la cocina, el comedor y los baños. La inauguración del predio se dio el primer día de clase, el 10 de Marzo de 2015. Actualmente la escuela cuenta con 62 niños matriculados y distribuidos del nivel

inicial a 7mo grado, en dos grados acoplados (o plurigrados), que para el profesor Javier trae algunas complicaciones, al ofrecer una enseñanza menos personalizada donde no se puede atender la diferencia, capacidad y avance de cada uno de los niños (entrevista realizada por Linda González en octubre de 2015). Los niños y jóvenes que asisten a la escuela son de varias edades, más o menos entre los 7 y los 14 años, clasificados en los diversos grados de primaria. La profesora Gabriela es la encargada de dictar uno de los plurigrados a los niños más pequeños, de nivel inicial a 2do grado. Por su vez, el profesor Javier dicta clases a los niños matriculados en el segundo plurigrado, de 3er a 7mo grado. Además, trabaja el Auxiliar Docente Indígena Carlos, quien es de la propia aldea y fue escogido por la comunidad para formarse como profesor en las capacitaciones desarrolladas en el año 2007 en la provincia de Misiones. Carlos suministra el área de Lengua y Cultura Guaraní una vez por semana a cada grado, reforzando las manifestaciones propias y estrechando el lazo entre la escuela y la comunidad. Por otro lado, en horas de la tarde de los días lunes, miércoles y viernes trabaja en la escuela primaria de la aldea Fortin Mbororé

Dentro de los espacios físicos que componen la escuela (imagen 6), se encuentra en el exterior un patio grande, donde en horas de descanso los niños y miembros de la aldea descansan a la sombra de los árboles, en una de las sillas de madera o troncos. Además, en este lugar se encuentran tres espacios para ubicar diariamente las banderas de la nación argentina, la provincia de Misiones, y la *Wiphala*¹¹, a la hora de hacer el saludo a las banderas y las palabras de bienvenida a la escuela. El interior de predio cuenta con tres salas de aula, una despensa donde hay comida para la merienda (onces en colombiano) de los niños y algunos implementos donados por personas particulares, tales como estufas, sillas, mesas, además de material de lectura para los niños. En la escuela aún no han sido terminados los baños y la cocina, razón por la cual no ha podido ser habilitado el restaurante. A pesar de esto, al medio día las madres de la aldea preparan el almuerzo a leña en el patio de la escuela, en una olla gigante para que todos los que se aproximen puedan comer.

¹¹ Constituye uno de los símbolos más representativos de la cultura indígena andina. En la provincia de Misiones se está llevando a cabo un proyecto de institucionalización del uso de la Wiphala en las Escuelas Interculturales Bilingües, como “símbolo de identidad de los Pueblos Originarios”. Más información en el blog Crónicas de la Tierra Sin Mal: <http://cronicasinmal.blogspot.com.br/2014/06/proyecto-pedagogico-innovador.html>

Imagen 6 – Escuela Intercultural Jasy Porã



Fuente: Página de la escuela Jasy Porã en Facebook¹²

Respecto al interior de las tres salas de aula, estas son diferentes entre sí. El salón de clases del plurigrado inicial, dirigido por la profesora Gabriela, además de ser amplio, es bastante iluminado. En su interior hay pupitres y sillas para los niños, un escritorio para la profesora, y algunos armarios pequeños para guardar el material impreso con el que cuentan. En las paredes hay algunas imágenes que acompañan el alfabeto en español, además del dibujo de un gran árbol al fondo del salón, donde se encuentra el saludo “*aguyjevete*” (imagen 7) y los nombres de los niños de la clase; por otro lado, la sala del profesor Javier cuenta con, además de sillas y mesas para los niños y el docente, varias imágenes en las paredes alusivas a la cultura Guaraní y al continente latinoamericano, además de algunas informaciones que refuerza el aprendizaje de los niños, como pirámides alimenticias, dibujos de los animales, etc. Arriba del pizarrón (tablero en colombiano) se encuentra el alfabeto Guaraní y algunos ejemplos de palabras, que resulta bastante útil para aprender la escrita de la lengua. En el otro extremo de la sala hay una biblioteca recientemente organizada por alumnos de la UNILA, que afirmaron haber descartado varios materiales innecesarios para el aprendizaje de los niños, como revistas de supermercados, tecnología, propaganda publicitaria, además de lecturas obsoletas. Por último, la sala donde el profesor Carlos dicta la clase de Cultura y

¹² Mas imágenes sobre la escuela se encuentran en su página de Facebook “Escuela Intercultural Nro 941 Jasy Porã”: https://www.facebook.com/Escuela-Intercultural-Nro-941-Jasy-Por%C3%A3-741265702609204/photos_stream

Lengua Guaraní se encuentra al lado de la despensa, razón por la cual es un poco más pequeña que las otras. La sala cuenta con un pizarrón, un radio, las mesas y sillas de los estudiantes, y la mesa del profesor donde hay una caja con varias cartillas para colorear, o especies de historietas que los niños suelen agarrar para practicar su lectura.

Imagen 7 – Sala de aula de la escuela Jasy Porã



Fuente: Elaborada por la autora

3.3.3 Interculturalidad en el día a día de la escuela Jasy Porã

El primer día que llegue a la escuela Jasy Porã le mencione al director y profesor Javier mis intereses de investigación sobre la interculturalidad aplicada en la educación escolar de comunidades Guaraní, además de ofrecerle mi ayuda en la escuela mientras desarrollara mi trabajo de campo. Con esto, me informo que era necesario reforzar la alfabetización en lengua española para los niños. Considerando lo anterior, pensé ir por lo menos una vez a la semana a la escuela para ayudar a los niños con el aprendizaje del español, además de contribuir en otras cosas del día a día.

La jornada escolar empieza más o menos a las 9am, al llegar la mayoría de los niños y profesores. Antes de dar inicio a las clases, los estudiantes se forman en el patio de la escuela, frente a las banderas de Argentina, de la provincia de Misiones y la *Wiphala*. Cuando todos están formados por estatura y están “atentos”, el profesor Carlos (en su ausencia lo hace cualquier niño) dirige el saludo del día a

partir de la palabra *Aguyjevéte*, levantando los brazos hacia el cielo y girando a los lados donde el sol sale y se oculta. Esta expresión es seguida por los niños. Después, se rinde honor a las banderas con la frase “Banderas de mi patria yo te saludo”, seguido de unas palabras que estimule el día de estudio de los niños, explicando lo que se va a desarrollar en la jornada. Finalmente, los niños salen corriendo a sus salones, ansiosos por aprender lo que será enseñado para ellos. A lo largo del día en la escuela, algunos padres y madres de la aldea circulan y se aproximan a observar las aulas, a veces descansando en el patio rodeado por árboles, que resulta bastante apropiado para esconderse del sol.

Mi presencia en la escuela los primeros días resultaba extraña a los niños y profesores, en primer lugar, por lo que resalta Bañay (2015) en relación a la investigación en espacios escolares, resultando invasiva la presencia del antropólogo que no hace parte del sistema escolar, y que desconoce las dinámicas internas. Por otro lado, era extraña no solo por ser *juruá*, sino además por ser colombiana. Mi acento no era como el de los pobladores de la ciudad de Puerto Iguazu, y mucho menos como el de los argentinos. A veces, no lograban entender algunas palabras que para mí eran cotidianas, y que para el español argentino que los niños Guaraní aprenden no tiene ningún sentido. De igual forma, en algunas oportunidades pedía que me fuera explicado el significado de cierta palabra en español, para encontrar en mi español colombiano la traducción. A partir de este encuentro con una realidad diferente, o “coque cultural” del antropólogo (WAGNER, 2009), tuve la oportunidad de reflexionar sobre mis propias prácticas culturales y educativas en Colombia. A pesar de estas dificultades, mi procedencia colombiana resultó bastante interesante y nueva para los miembros de la escuela, preguntándome por la localización del país y la ciudad donde había nacido, el clima, la comida, entre otras cosas. Sin embargo, lo que logro aproximarme mucho más a los niños fue el fútbol, y sobre todo, los jugadores de fútbol colombianos que ellos distinguían. Dentro de los niños de la escuela existe cierto gusto por el fútbol, habiendo varios hinchas de los equipos argentinos *Boca* y *River Plate*, portando diariamente camisetas alusivas a estos mismos.

Por otro lado, para que mi presencia en las salas de aula no generara más desconfianza de los niños, constantemente les demostraba mi interés por aprender

la lengua Guaraní, logrando aprender junto a ellos algunas palabras básicas de alimentos y animales presentes en su contexto. Los niños me comenzaron a ver como una profesora, ya que la mayoría de veces acompañaba al profesor Carlos en su aula de Cultura y Lengua Guaraní, u otro profesor que necesitara mi ayuda. Otras veces hacía el papel de profesora cuando alguno de los docentes de la escuela se ausentaba. De esta forma, después de frecuentar cada vez más la escuela, de compartir con ellos las aulas, y de jugar en horas de descanso, los niños me veían más familiar, recordando mi nombre y diciéndome “profe”. La confianza de los niños también se vio reflejada al decirme sus nombres en Guaraní, ya que en un comienzo se presentaban con sus nombres en español. Sobre este aspecto Bañay (2015) menciona que:

Para los Mbya, el nombre es considerado sagrado porque ha ‘bajado’ al igual que el niño por mandato de alguno de los cuatro órdenes divinos: Jakaira, Tupâ, Karai, Ñamandu o sus versiones femeninas, quienes son los que envían a esta tierra el alma del futuro ser; ‘hablan de él’ como gustan decir los Mbya (p. 12)

Por este motivo los niños Guaraní, e incluso los adultos, son bastante recatados con sus nombres verdaderos, ya que es algo muy íntimo que revela su propio ser. Además de esto, en un comienzo los niños no tenían interés en enseñarme palabras en Guaraní, o en contarme cuestiones cotidianas de la aldea. Fue con el pasar del tiempo que no me vieron más como una extraña.

En ocasiones, el Auxiliar Docente Indígena no iba a la escuela o llegaba un poco tarde, siendo el momento justo, según Javier, de ejercer mis labores como profesora para reforzar el español de los niños. Me era asignado un grupo de estudiantes que tenía mayor dificultad en la escrita y oralidad del español, de los diversos plurigrados y edades. Para la clase existían materiales bibliográficos de circulación nacional usados en escuelas convencionales. Algunos de los temas eran, por ejemplo, la clasificación de los animales en omnívoros, herbívoros y carnívoros, la pirámide alimenticia, aseo y cuidado personal, entre otros. Al tratar estos temas anteriores, noté en primer lugar que efectivamente los niños tenían dificultades en la escrita del español, lo que es natural porque no es su lengua materna, además de ser niños entre 7 y 10 años que recién están comenzando su proceso educativo escolarizado. En segundo lugar evidencie la dificultad de explicar contenidos que no están relacionados con el contexto actual Guaraní, de la aldea Jasy Porã específicamente. Por ejemplo, al hablar sobre los animales y sus clasificaciones por

lo que estos comen, los niños no comprendían esa división, sobretodo porque los animales que aparecían en el libro didáctico ellos no conocen porque están en su realidad, como jirafas, elefantes y leones. En ese momento comprendí que no tenía sentido alguno para ellos la información que les estaba enseñando. Por esa razón, intente preguntarles los animales que ellos conocían y que habían visto en la aldea, y así indagar por las posibles formas de alimentarse.

En otra oportunidad, debía explicar a los niños la pirámide alimenticia, mencionando los alimentos más sanos y los más perjudiciales para la salud. De nuevo, en el libro didáctico eran expuestos alimentos que en la cotidianidad de los estudiantes no estaban presentes. Antes de eso, intente preguntarles que alimentos consumían en la aldea. Algunos nombres eran dados en guaraní porque no conocían el nombre del alimento en español. Para comprender cual alimento era, les pedí dibujarlo y de esta forma conseguir escribirles en el pizarrón el nombre en español. Esta fue una actividad bastante interesante, pues tanto ellos como yo aprendimos sobre el otro idioma. Algunos de los alimentos mencionados por los niños fueron *comandá* (poroto en español argentino y frijol en colombiano), *pirá* (pescado), *ururupιά* (huevos), *kamby* (leche), *choó* (carne), *pacová* (banana en español argentino y banano en colombiano), *juky* (sal), *abatí* (maíz), entre otros. Por otro lado, pude evidenciar la dificultad que tienen los niños a la hora de escribir en guaraní, ya que, para lograr escribir los alimentos en su idioma, debían consultar al profesor Carlos. Las clases de Cultura y Lengua Guarani están diseñadas para reforzar justamente el conflicto generado a la hora de convertir a la escrita una lengua que hace más sentido en la oralidad. Algunos ejercicios que el profesor Carlos desarrollaba en su clase eran, por ejemplo, escribir palabras que iniciaran con ciertas consonantes del guaraní, tales como *CH*, *H*, *J*, *MB* y *ND*. Los niños llegaron a demorar una hora para asociar las palabras que cotidianamente usan con estas exigencias gramaticales. En otra clase fueron juntados los grados del profesor Carlos y del profesor Javier, con el fin de que los niños hicieran algunos dibujos sobre objetos y espacios de la aldea, además que escribieran el nombre en guaraní para practicar la escrita de su idioma. Algunas cosas aconsejadas por el profe Carlos para que los niños dibujaran fue la *opy* (casa de reza), *petygua* (donde se pone el tabaco), *pety* (tabaco), *takuapu* (bastón), *tape* (camino), *yy* (agua), *popo* (mariposa), *kuña* (niña), *uru* (gallina), entre otros. Para los niños fue una actividad

bastante entretenida, haciendo inclusive varios dibujos. El diseño de la imagen ayudo a los niños a relacionar el contexto de la aldea con la escrita del guaraní. Para el desarrollo de este tipo de actividades educativas es indispensable el papel del Auxiliar Docente Indígena, al ser quien ayuda a los niños en la transición entre la casa y la escuela, realizando la mediación entre la cultura Guarani y la argentina (BAÑAY, 2015).

Por otro lado, dentro de las salas de aula hay circulación constante de niños, donde aparecen jóvenes mayores o niños más pequeños que no están matriculados en la escuela, pero que quieren participar de las actividades. Los estudiantes entran y salen constantemente del salón sin recibir ningún tipo de llamado de atención por parte de los profesores. Como apunta Amanda Rodrigues (2012) en su trabajo de campo en una escuela Mbya Guarani en Pará (Brasil), los niños constantemente circulan por la sala de aula y la escuela, sin llamadas de atención que por el contrario recibirían en una escuela convencional. Además, sus cuerpos parecen más fluidos, no logrando permanecer sentados en una sola posición, ni en una sola silla. Según esta misma autora, este aparente desinterés por parte de los profesores de controlar la corporalidad de los niños Guarani parecería un gesto de respeto de los tiempos de aprendizaje de los estudiantes. Explicado de otra forma, si bien estas escuelas interculturales indígenas se construyen como escuelas convencionales, con pizarrones al frente, pupitres y sillas, los niños hacen un uso diferente de este espacio (RODRIGUES, 2012), moviéndose, charlando, parándose y volviéndose a sentar, y otros actos que serían reprimidos en otro tipo de escuelas.

Además, en la escuela Jasy Pora los padres y madres de familia frecuentemente hacen presencia en la escuela, no solo para preparar el almuerzo o calentar la leche de la merienda, sino para ver cómo va el día escolar de sus hijos. Según Javier (entrevista realizada por Linda González en octubre de 2015), las familias de la aldea constantemente está en torno a la escuela porque saben la importancia de esta en la educación de sus hijos:

Lo importante acá por ejemplo es el apoyo de la comunidad, de los padres, las madres que están en la escuela. Apoyan. Saben de la necesidad del estudio y de la enseñanza. De para que vienen los chicos a la escuela. De la importancia de los estudios... Apoyo de padres hay bastante.

Sobre los profesores que actúan en la Modalidad de EIB en escuelas indígenas, según Marilyn Cebolla (2004) estos suelen verse sometidos a una sobrecarga de tareas, ya que, además de ser docentes de la escuela, de una forma u otra están relacionados con la comunidad, auxiliando en el desarrollo de tareas de asistencia social y cuestiones legales ante el gobierno. Esta misma autora menciona el caso de la escuela Fortín Mbororé, que en el año 2003 tuvo una epidemia infantil de gripe agravada, y para combatirla, el gobierno envió algunos medicamentos que los docentes debían distribuir y explicar a los miembros de la comunidad como administrar a los niños. Puntualmente en Jasy Porã, al ser prácticamente nueva la escuela, aún no existen cargos adicionales de docentes, guardia (celador en colombiano), cocinera o aseadora, siendo realizadas algunas de estas tareas por los tres profesores. Adicionalmente, como mencione anteriormente, el camino hacia la aldea Jasy Porã es largo, implicando antecendencia a la hora de salir de casa. Los profesores Javier y Gabriela deben realizar grandes desplazamientos diarios desde la ciudad de Puerto Iguazu y Wanda respectivamente. En el caso de la profesora Gabriela, debe viajar aproximadamente 40 kilómetros desde su ciudad hasta la ciudad de Puerto Iguazu, además de caminar otros tres kilómetros por el camino de ingreso a la zona de las 600 hectáreas hasta la aldea.

La escuela Jasy Porã recibe constantemente donaciones provenientes de diversas localidades del país. Por ejemplo, en la época de campañas políticas para elecciones presidenciales y provinciales del 25 de octubre de 2015, ocasionalmente representantes de algunos partidos políticos visitaban la aldea y la escuela, repartiendo comida como facturas (bizcochos en colombiano) y gaseosa, además de estufas y demás objetos útiles para el funcionamiento de la escuela. Algunos de estos representantes prometieron mejoras de infraestructura en el caso de ganar en las votaciones. En otra oportunidad, un grupo de jóvenes provenientes de Buenos Aires visitaron la escuela para donar algunos regalos por causa del día del niño en Argentina. Otros particulares llegaron a donar muebles, material escolar, comida, entre otras cosas.

Además de estas visitas, la escuela recibe turistas, algunos guiados por algún miembro de la comunidad, y otros que llegaban por sus propios medios. Este tipo de

visitantes llegaban a Jasy Porã por diferentes iniciativas. Por ejemplo, una familia de Buenos Aires guiada por un joven de la aldea manifestó que tenían interés en conocer las poblaciones aborígenes de la región de Misiones, ya que en su ciudad de origen poco se hablaba del tema. En otros casos, los turistas previamente conocen la existencia de la aldea y la escuela, y se desplazan para conocerla a mayor profundidad. Algunas veces, la propia comunidad convocaba la presencia de turistas, como fue para el *Ara Piau* o año nuevo Guarani, que se da en el inicio de la primavera. Para asistir a la fiesta era necesario pagar aproximadamente 100 pesos argentinos por persona (más o menos 30 reales), que serían necesarios para suplir gastos necesarios en la aldea, como comprar el alimento que ya no se cultiva más. Como fue mencionado anteriormente, la presencia de turistas irremediablemente influencia y condiciona el desarrollo de las clases en la escuela, ya que en algunos casos interrumpen los horarios de estudio, interactuando con niños y profesores, o simplemente observando y tomando fotografías. Según Cebolla (2005), las aldeas Guarani y sus escuelas ubicadas cerca del Parque Nacional Iguazú son visitadas por una cantidad masiva de turistas, llegando a “hartar” a las poblaciones locales por la intromisión en su cotidianidad.

El fin de la jornada académica en la escuela Jasy Porã llega un poco antes de las 11am, cuando los niños ya están inquietos y no quieren permanecer más tiempo sentados. Además, saben que es hora de salir de clase cuando la merienda o el almuerzo están listos, cuando ven a las madres cocinando en el patio de la escuela. En algunas oportunidades es preparado para ellos leche en polvo con pan o galletas. A pesar de no estar terminada la cocina y el comedor de la escuela, las madres de la aldea preparan almuerzo con troncos y leña en el patio, para que niños y otros que estén cerca coman. Los alimentos que suelen ser preparados son fideos (pasta en colombiano), pollo, arroz, mandioca (yuca en colombiano), y algunas verduras. Como resalto el informe de Unicef Argentina sobre las Escuelas Interculturales Bilingües en la provincia de Misiones, el trabajo de cocina de las mujeres de la comunidad local no es remunerado por el gobierno, al igual que trabajos de aseo y mantenimiento de las escuelas (UNICEF ARGENTINA, 2011). Después de comer, la mayoría de los niños se van a sus casas, mientras que otros se quedan en la escuela jugando con sus amigos, o leyendo y ojeando algunos de los materiales bibliográficos disponibles. Otras actividades han venido siendo

impartidas en la escuela, como el Plan Bi Alfa Mbya Guarani¹³, que consiste en la alfabetización del idioma materno y español a adultos Guarani de la región, enseñado por un docente de la propia comunidad. En el caso de la aldea Jasy Porã, el programa comenzó a ser implementado en Junio de 2015¹⁴.

Las anteriores experiencias me permitieron notar las dificultades y obstáculos que existen a la hora de evidenciar la interculturalidad en la práctica educativa en la escuela Jasy Porã. En primer lugar, como lo expresó el profesor Javier en una de las entrevistas, una gran dificultad es la ausencia de material didáctico en lengua guarani que trabaje con aspectos de la propia cultura, para contribuir a la adecuada alfabetización tanto en la lengua materna como en la segunda lengua (Entrevista realizada en octubre de 2015). Si bien ya han sido creados algunos materiales por los propios Auxiliares Docentes Indígenas, no ha sido posible la financiación a nivel provincial para la publicación y divulgación de los mismos. Por otro lado, los libros que envía el estado argentino para el aprendizaje de los niños no trabajan con los contextos específicos de las poblaciones indígenas, y mucho menos trabaja con sus propias lenguas. Otra dificultad se relaciona a la formación de profesores “blancos” que trabajan con la modalidad de EIB en la provincia de Misiones, ya que no hay un Instituto de Formación Docente que trabaje específicamente con la educación escolar para comunidades Guarani (BAÑAY, 2015). Relatado por el profesor Javier (información verbal), la interculturalidad en la práctica escolar se ve reflejada en un proceso de conocimiento mutuo de docentes y alumnos, donde el docente también es un aprendiz del idioma originario y de la cultura:

Otra cuestión que les sucede mucho a las escuelas interculturales es que por ahí el docente blanco, el maestro de grado, por ahí no sabe la lengua nativa. Entonces eso ya representa gran un impedimento. Entra el maestro como un aprendiz del idioma originario. También es un proceso de años hasta lograr entender y comprender la cultura. Además que tiene que adentrarse y comprender la significancia de que es el monte, que es la selva, que es una cultura no acumulativa. Hay otras cosas que hacen que la escuela sea distinta a las otras, con otra realidad.

Ya en relación a la formación del Auxiliar Docente Indígena, fue pensada la elaboración de un curso de capacitación en el año 2005, con duración de dos años. Se desarrolló en la localidad de Dos de Mayo, aproximadamente a tres horas de

¹³ “Lanzaron el Plan Bi Alfa Mbya Guarani”: http://www.lavozdecataratas.com/noticia_46423.html

¹⁴ “Plan Bi Alfa en Jasy Porã” <http://iguazu-noticias.com/v2011beta/2012/06/plan-bi-alfa-en-jasy-pora/>

Puerto Iguazu. Las aulas acontecían los fines de semana cada 15 días. Los docentes que asistieron a estas capacitaciones fueron electos por sus propias comunidades, considerando su aptitud para la enseñanza. Fueron 75 docentes Guaraní que obtuvieron el título de Auxiliar Docente Indígena, habilitado por el Ministerio de Educación de la provincia de Misiones. Después del año 2007 no hubieron más capacitaciones de profesores indígenas (RODAS, 2015). Según Hugo Arce (2009), al cuestionar que tipo de capacitación reciben los Auxiliares Docentes Indígenas, posiblemente no es a partir de cuestiones relevantes en sus comunidades, sino por el contrario formados según las pretensiones del estado. Después de algunas discusiones y reuniones que analizaban estas capacitaciones, se comprobó que si en el discurso la interculturalidad era defendida por los docentes, no era aplicada en sus prácticas educativas (*ídem*).

3.4 Reflexiones sobre la experiencia etnográfica

Como fue mencionado anteriormente, mi inquietud intelectual estaba relacionada en analizar la interculturalidad en la práctica, ya que, en los últimos años, ha sido señalada y definida reiteradamente en discursos políticos, que si bien en lo escrito y legal parecen ser equitativos y justos, en la práctica no se ven nítidamente los resultados. Por otro lado, existen vastas diferencias entre concepciones y descripciones legales de interculturalidad, presentes en leyes y demás documentos normativos, en definiciones teóricas, y en explicaciones y prácticas reflejadas en la cotidianidad de las poblaciones a las que van dirigidas dichas políticas educativas interculturales. La etnografía en este punto aparece como la encargada de solucionar, con ayuda del campo, los conflictos que surgen en la teoría. Como menciona Mariza Peirano (1995), la etnografía implica poner a prueba la teoría.

No obstante, es en la etnografía que los procesos de redacción y cognición se acompañan, encontrando solución al conflicto teórico y empírico, que no aparecen, ni antes de la observación, ni después de la textualización de las informaciones obtenidas en campo (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998). Desde otra perspectiva, la práctica etnográfica estimularía y fortalecería el nexo entre las posiciones que asume el antropólogo al ir a campo. Por un lado, el lugar académico del que el investigador proviene antes de la práctica empírica, y por otro, el local relacionado a

la comunidad con la que estudia y se relaciona a lo largo del desarrollo de su trabajo (DE ALMEIDA, 2003).

De otra forma, surgen diversas tensiones en campo, puntualmente al usar la técnica de observación participante, entre las actividades de hacer y conocer, participar y observar, además de la oscilación que existe al querer involucrarse en las actividades locales y tomar distancia de ellas (GUBER, 2001). En algunas oportunidades, al desempeñar el papel de profesora en la escuela Jasy Porã, me encontré con este tipo de conflictos, cuando ayudaba con la alfabetización en español de los niños y al mismo tiempo aprendía de ellos, además de participar de las actividades en la sala de aula, observando al mismo tiempo lo que allí acontecía. De igual forma, si mi pretensión como antropóloga era observar “en su estado más puro” las acciones interculturales dadas en la escuela, fue necesario comprender que mi presencia afectaba el desenvolvimiento corriente de la clase, generando otro tipo de respuestas y actos en los niños, profesores y frequentadores de la escuela. Lo anterior va construyendo determinadas relaciones sociales, a partir de las charlas informales establecidas con la comunidad escolar, ya sea sobre la interculturalidad en la educación como tema de estudio, o cuestiones mundanas de la vida, influenciando así las percepciones y posibles reflexiones tanto de la antropóloga como de los miembros de la escuela. En ese sentido, como lo reitera Bañay (2015), la etnografía es una experiencia vivida en campo.

Para dejar de lado las mencionadas ínfulas del antropólogo en campo, considero oportuno recordar lo sugerido por Roy Wagner (2009), quien llama la atención a la necesidad de renunciar a pretensiones que procuran alcanzar una “objetividad absoluta”, creada (o inventada) por el mismo investigador basado en sus levantamientos teóricos. Al llegar a campo, el antropólogo se encontraría con una “objetividad relativa”, correspondiente al condicionamiento de la cultura de la que proviene, que le hace ver de determinada forma los acontecimientos locales. En el caso concreto de la aldea Jasy Porã, si bien al llegar por primera vez a la escuela esperaba cierto tipo de evidencias y concepciones (inventadas por mí *a priori*) de los integrantes de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, me encontré con otros significados otorgados a la interculturalidad. En un inicio, al tener mi “*olhar etnográfico*” domesticado por la teoría (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998), pretendía

simplemente criticar sin conocer la modalidad EIB diseñada estatalmente y su inequitativa aplicación en la práctica escolar de las comunidades Guaraní, donde en realidad no había un diálogo entre saberes, sino por el contrario una imposición del modelo de escuela occidental que prima el conocimiento científico. Sin embargo, los miembros y participantes de la escuela (profesores, alumnos y comunidad de Jasy Porã), quienes deben adoptar esta política educativa intercultural del estado argentino, se encontraban receptivos al tipo de interculturalidad que estaba siendo propuesta y trabajada, ya que para ellos esta es inacabada y en constante construcción, representando la lucha por sus derechos educativos y resistencia histórica a imposiciones externas.

Al dejar de lado estas pretensiones, y de presenciar *de dentro* la práctica de la interculturalidad, a veces en el rol de profesora o de simple acompañante, pude comprender la dificultad que los niños vivencian al enfrentarse con una lengua totalmente ajena a su realidad y prácticas culturales, además de involucrar contenidos característicos del mundo académico que no hacen ningún sentido para los Guaraní. En las aulas, al ayudar a los niños con el aprendizaje de español recibía, al mismo tiempo, enseñanzas de la lengua y cultura Guaraní. Así, en este proceso de doble aprendizaje, fue posible establecer con ellos una relación específica, en donde ambas partes estarían siendo “afectadas” (GOLDMAN, 2003) por las mismas fuerzas de aprendizaje, evidenciadas en este proceso educativo. Este “afecto” además, propicio la aceptación de profesores, alumnos y demás frequentadores del espacio escolar, en relación a mi presencia en la escuela de la aldea Jasy Porã.

Lo anterior se dio de una forma gradual, ya que, en las primeras visitas a la aldea, era considerada como una turista o visitante pasajera, probablemente por la (difícil) relación establecida actualmente entre el turismo consolidado en torno a las Cataratas del Iguazú y las comunidades Guaraní. Posteriormente, después de ser mi presencia cada vez más frecuente en la escuela, la identidad que me fue otorgada por los estudiantes fue de profesora. Según Oliveira (2013), en el caso específico de la etnografía en espacios escolares, se generaría una “confusión identitaria” del antropólogo, ya que no es posible comprender el papel que este ocupa en la escuela, ya sea como alumno o profesor al acompañar las clases, o como otro tipo de funcionario. A pesar de esto, considerando el contexto particular de la escuela

Jasy Porã, la definición del papel que desempeñaba no resultó conflictiva, ya que, de ser turista, pasé directamente a ser considerada como “la profesora colombiana”.

Finalmente, según Roberto Cardoso de Oliveira (1998) la investigación de campo en la Antropología consta de dos etapas delimitadas espacial y temporalmente, correspondiendo al trabajo de campo “allá” y la escrita etnográfica “aquí”. Esta separación también es considerada por Goldman (2003), siendo que la etapa de escrita revive el campo y sus “afectos”. En el caso del trabajo etnográfico desarrollado en la escuela Jasy Porã no fueron consideradas dichas etapas, no por negligencia o desconsideración de su importancia, sino por condicionamientos particulares de la antropóloga y del campo. De acuerdo con Giumbelli (2002) el trabajo de campo asume diversas formas y variaciones, influenciadas por circunstancias al rededor, tanto internas (del antropólogo) como externas, además de la dificultad actual de diferenciar el “aquí” y “allá”. De esta forma, desarrolle un trabajo de campo “intermitente”, consistiendo en el ir y venir, alternando la escrita con la vivencia práctica. Puedo resaltar que este desarrollo específico del trabajo etnográfico tuvo algunas ventajas, sobre todo respecto a la memoria ante situaciones particulares presenciadas en la escuela, que en algunas oportunidades no pasaban por el diario de campo. Sin embargo, como desventaja, debía reformular constantemente las ideas del trabajo cada vez que visitaba la escuela, ya que aparecían nuevas cuestiones pertinentes para la reflexión en torno a la práctica de la interculturalidad. En este punto, es importante considerar la reflexión que trae Giumbelli (2002), donde la antropología no puede ser delimitada por determinados tipos de objeto de estudio y métodos, como por ejemplo el trabajo de campo en su concepción más tradicional.

CONSIDERACIONES FINALES

En el presente trabajo, se pretendió discutir sobre la interculturalidad y su relevancia en los últimos años, como concepto que direcciona la educación escolar indígena, tanto a nivel nacional como internacional, resultado principalmente de la lucha de los movimientos indígenas. Asimismo, los usos dados a la interculturalidad son los más variados, algunas veces satisfaciendo los intereses del sistema dominante, y otras como un proyecto político que propone la descolonización, transformación y creación de algo nuevo (WALSH, 2010). Junto a lo anterior, se intentó evidenciar el uso de la interculturalidad en la práctica escolar, ya que muchas veces no son tenidos en cuenta los significados otorgados en la cotidianidad, sino por el contrario, los institucionalmente consolidados.

Por otro lado, al tornarse la interculturalidad un término usado reiteradamente en diversas situaciones y respondiendo a diversos intereses, su definición y concepción queda un poco vaga y confusa. En ese sentido, la finalidad de este trabajo no fue proporcionar un abordaje y significado concreto de la interculturalidad, sino por el contrario, mostrar los conflictos y contradicciones que se generan ante tal pretensión. Sin embargo, para fines didácticos, decidimos en este trabajo reflexionar sobre la interculturalidad en la educación abordándola como termino teórico, proyecto político y práctica. Intentamos así exponer el debate teórico ya existente en torno al concepto, principalmente lo relacionado al contexto educativo latinoamericano, además de dar un panorama general de las políticas educativas multiculturales, pluriculturales e interculturales creadas por los estados nacionales. Finalmente, reflexionamos en torno a las prácticas que se han dado de la interculturalidad evidenciadas en la educación indígena.

En seguida, al analizar el panorama histórico de los proyectos educativos interculturales hasta ahora ejecutados por los gobiernos latinoamericanos y organizaciones indígenas, fue posible notar la fuerte influencia que tienen los organismos internacionales, como la OIT y la ONU, en la formulación de políticas educativas destinadas a poblaciones indígenas a nivel nacional e internacional. Lo

anterior se evidencia en el Convenio 169 de la OIT en 1989 y su posterior ratificación en los países latinoamericanos.

Considerando las anteriores reflexiones en torno al uso de la interculturalidad en la realidad latinoamericana podríamos afirmar que, si bien se han dado grandes avances en relación al acceso de las poblaciones indígenas a la educación, parecería que algunas de estas iniciativas continúan obedeciendo a pretensiones asimilacionistas e integracionistas, ahora formuladas bajo una nueva cara. Lo anterior, podría ser la causa de que la interculturalidad no se haya llevado a un espacio de debate más amplio, donde no solo sea cuestionada la educación, sino además todas las esferas que soportan la estructura de la sociedad, logrando plantear e incorporar nuevas alternativas al modelo occidental.

Analizando específicamente el caso argentino, notamos que la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe se presenta como el proyecto educacional destinado a las poblaciones indígenas en el territorio nacional. Si bien las primeras iniciativas sobre la forma de escolarización de los aborígenes provinieron de instituciones religiosas, ONGs y otros, el establecimiento de un *corpus* normativo del estado, sustentado y articulado entre sí, acontece después de la adopción del Convenio 169/1989 de la OIT en el año 1992 con la Ley 24.071. Por otro lado, solo con la Ley de Educación Nacional n. 26.206 de 2006 sería definida la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe y sus formas de ejecución. En este punto, es importante recordar que, en Argentina, cada provincia es autónoma de aplicar las leyes nacionales, de acuerdo a las necesidades y preferencias del gobierno en curso.

En el caso de la provincia de Misiones, la Modalidad de EIB tiene dos frentes de trabajo, uno volcado a las escuelas que se encuentran en zona de frontera con Brasil, y otro dirigido a poblaciones Guaraní. Según el profesor Javier de la escuela Jasy Porã, provincias como el Chacho y Formosa otorgan mayor atención a la defensa de los derechos indígenas por tener un alto porcentaje de estas comunidades en la población. Por el contrario, en Misiones, además del porcentaje pequeño de Guaraní en la población, la Modalidad de EIB destinada a aborígenes pasó a un segundo plano ante la presencia del Proyecto de Educación Intercultural de Frontera. De esa manera, según Arce (2009), el documento formal de la Modalidad de EIB del Ministerio de Educación de la Provincia de Misiones muestra

una comprensión de interculturalidad ligada mucho más al bilingüismo que al aspecto pluricultural, pensando en el uso del portugués y castellano en las zonas de frontera con Brasil, y poco en las concepciones y prácticas culturales específicas de la cultura Guaraní, que también podrían ser debatidas en las escuelas interculturales.

Una de las dificultades que provendrían de la falta de apoyo institucional, se evidencia en la inexistencia de un instituto de formación docente que trabaje con la Modalidad de EIB y la alfabetización intercultural. Junto a esto, existen pocos materiales didácticos y pedagógicos que puedan acompañar al docente en sus clases dirigidas a niños Guaraní, que tienen contacto inicial con el español y la cultura argentina. En lo que tiene que ver con la formación del Auxiliar Docente Indígena, fue implantado un curso de capacitación del año 2005 al 2007, siendo elegidos los futuros profesores por la comunidad de la aldea a la que pertenecían. Al concluir este curso, los Auxiliares Docentes Indígenas trabajarían en escuelas interculturales de su localidad, auxiliando a los profesores blancos y reforzando la lengua y cultura Guaraní (RODAS, 2015). Infelizmente, después del año 2007 no ha habido formación de nuevos grupos de profesores indígenas que trabajen el Área de Lengua y Cultura Guaraní en las escuelas aborígenes de la provincia de Misiones.

Para analizar la aplicación de la Modalidad de EIB en Misiones, consideramos necesario tener en cuenta el contexto histórico y actual Guaraní, además de contrastar esta imposición escolar de fuera con las formas internas de educación de estas comunidades. Como fue dicho en el capítulo 2, los Guaraní son una de las poblaciones indígenas con mayor presencia en América Latina, quedando fragmentada después de la formación de los territorios nacionales de Argentina, Paraguay, Brasil y Bolivia. Retomando lo mencionado por Melià (2004), los Guaraní, al vivir una identidad considerada por los estados nacionales como inaceptable, serían foco de ataques constantes para expulsarlos de sus tierras, además de prohibir sus prácticas culturales. Como fue mencionado anteriormente, las aldeas Guaraní presentes en la ciudad de Puerto Iguazú se encuentran rodeadas por un consolidado sector turístico, que gira entorno a las Cataratas del Iguazú. Este contacto ha generado cambios internos en las comunidades, como la introducción de productos y materiales simbólicos del mundo del turismo que les genera cierta dependencia, al verse imposibilitados de autosubsistir.

Ante el breve panorama sobre los Guaraní, realizamos un paralelo de lo que correspondería una educación para Guaraní, formulada de arriba para abajo, y una educación propiamente Guaraní. Mientras que la última resaltaría la palabra y lo oralmente producido, la tierra y su importancia para la vida diaria, la colectividad y el trabajo en conjunto, la segunda exaltaría el aprendizaje individual, la escrita, el progreso y el desarrollo del conocimiento científico.

A lo largo del trabajo etnográfico, de las lecturas sobre experiencias relacionadas a la Educación Intercultural Bilingüe Indígena, y específicamente de la aplicación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, se evidencio que la interculturalidad en la práctica tiene muchísimos desafíos, que van más allá de la ausencia de la inconsistencia del aspecto legal. La interculturalidad, como fue mencionado no parte de relaciones armoniosas y entre iguales, sino por el contrario, resulta de conflictos y encuentros entre desiguales, históricamente contruidos a partir de relaciones coloniales de poder. A pesar de esto, a partir del trabajo de campo en la escuela Jasy Porã, fue notado que los participantes de la escuela (profesores, alumnos y comunidad frecuentadora) se encontraban mucho más optimistas y receptivos al tipo de interculturalidad que estaba siendo propuesta y desarrollada, ya que para ellos esta representa el gran avance en relación a sus reivindicaciones educativas y resistencia histórica, considerando que la Modalidad de EIB fue formulada hace menos de 10 años. Si bien no podemos negar las innúmeras inconsistencias y asimétricas existentes en la aplicación de la interculturalidad en la educación, resulta fundamental pensar además en la lucha que hay detrás de determinadas políticas y concepciones, que van mucho más allá de leyes y definiciones oficialistas.

Para concluir, resolvimos pensar lo anteriormente expuesto a partir de tres perspectivas de interculturalidad propuestas por Tubino (2005). La primera, definida como *relacional*, que se refiere a la situación de intercambio y dialogo entre culturas en condiciones de igualdad o desigualdad, ocultando las bases colonialistas que se soportan estas relaciones. La segunda perspectiva denominada de *funcional*, se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad cultural a partir un dialogo que no cuestiona la desigualdad social, económica, política y cultural, siendo funcional o compatible con el sistema hegemónico existente. Según este mismo autor, esta

perspectiva caracterizaría a las reformas constitucionales que en los años 90s resaltaban la multiculturalidad y pluriculturalidad de los estados nacionales latinoamericanos, sin pretenden cambiar la estructura base de la sociedad. Finalmente, la tercera perspectiva es la *crítica*, en la que no solo es resalta la diversidad cultural, sino además se cuestionan las condiciones que sustentan la estructura desigual de poder. Según esta postura, la interculturalidad debe ser una herramienta, proceso y proyecto que alega por la transformación de las instituciones y relaciones sociales actuales (*ídem*). Por otro lado, la interculturalidad requiere constancia y esfuerzo, considerando “a dimensão da vida pratica” (ARAUJO, 2014, p. 16) que trabaje a partir de problemas reales y no de normativas aún fundadas en las relaciones desiguales de poder.

Con esto, podemos decir que la perspectiva *crítica* es la que considera como inacabada a la interculturalidad, siendo preciso construirla en el día a día sin valerse de la *interculturalidad funcional*, presente y evidenciada en los documentos formales y legalistas de los estados nacionales. Si bien es importante cuestionar estas normativas, resulta mucho más enriquecedor considerar la interculturalidad que está siendo creada desde abajo, ejecutada en la cotidianidad, con conflictos y desencuentros, que a pesar de estar relacionada con la interculturalidad funcional y normativa, actúa autónoma e independientemente, generando apropiaciones específicas acordes al contexto y particularidades de las poblaciones indígenas.

BIBLIOGRAFIA

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. Actas del congreso INTER. UNED, Madrid. 2006.

ARAUJO, Danielle. Nos caminhos da integraçao e da interculturalidade: os desafios da UNILA. Revista Sures, n. 3, 2014.

MATA, P. El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. In: AGUADO, T; del OLMO, M (Orgs.). **Educación intercultural: perspectivas y propuestas**. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2009. p. 29-44.

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. Relativismo Antropológico e Objetividade Etnográfica. **Campos Revista de Antropologia Social**, Curitiba, n. 3, p. 2-29, 2003.

AMBROSETTI, Juan. **Primer y segundo viaje a Misiones**. Buenos Aires: Albatros, 2008.

ANDRUSZYNY, D. Gorosito Kramer: "Misiones tiene una larga lista de explicaciones que dar por esta serie de hechos que van contra el hábitat de las comunidades originarias". **Informehampa**, 2012. Disponible en: <<https://informehampa.wordpress.com/2012/09/10/gorosito-kramer-misiones-tiene-una-larga-lista-de-explicaciones-que-dar-por-esta-serie-de-hechos-que-van-contra-el-habitad-de-las-comunidades-originarias/>>. Acceso en: 23 sep. 2015

ANSION, J. La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. In: ANSION, J; TUBINO, F (Orgs.) **Educación en ciudadanía intercultural: Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas**. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007. p. 37-62.

ARCE, H. **Los usos de la interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina**. 2009. 103 f. Disertación (Maestría en Investigación Etnográfica, Teoría Antropológica y Relaciones Interculturales) – Departamento de Antropología Social y Cultural, Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra, 2009.

ARGENTINA. **Constitución de la Nación Argentina: publicación del bicentenario**. 1ª ed. Buenos Aires: Corte Suprema de Justicia de la Nación / Biblioteca del Congreso de la Nación / Biblioteca Nacional, 2010. 200 p.

_____. **Ley de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes No. 23302**. Buenos Aires, 1985. Disponible en: <<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/23790/texact.htm>>. Acceso en: 17 ago. 2015

_____. **Ley de Educación Nacional no. 26.206**. Buenos Aires, 2006. Disponible en:

<http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf>. Acceso en: 18 de ago. 2015

BAÑAY, Aron. Educación Intercultural Bilingüe, el desafío en una comunidad Mbya-Guaraní. **Revista Electrónica La Rivada**, v. 3, n. 4. Secretaria de Investigación y Posgrado de la Universidad de Misiones, p. 40-55, 2015

BERNAL, A. Educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad. **Estudios sobre Educacion**, 2003. p. 85-101.

BRIGHENTI, Clovis; VULFE, Ana. Educação guarani e educação escolar: desafios da experiência mbya e nhandeva. **Cadernos do LEME**, Campina Grande, v. 2, n. 2, p. 22-40, 2010.

CANCLINI, N. **Diferentes, desiguales y desconectados**: Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Editorial Gedisa, 2004.

CARDOSO DE OLVEIRA, Roberto. **O trabalho do Antropólogo**. Brasília; São Paulo: Paralelo Quinze; Editora da Unesp, 1998. 220 p.

CARRASCO, Morita; BRIONES, Claudia. **La tierra que nos quitaron**. Buenos Aires: IWGIA y Lakha Honhat, 1996. 294 p.

CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 107-147, 2001.

CEBOLLA, Marilyn. Docentes y niños: Jurua Kuery e indios. Breve reseña sobre la situación de las escuelas aborígenes bilingües-biculturales en la provincia de Misiones, Argentina. **Revista de Antropología Iberoamericana**, Madrid, n. 41, 2005.

CERQUEIRA, Lídia de. Educação Escolar Indígena: Assimilacionista, indígena ou em espaço de fronteira? **Cadernos do LEME**, Campina Grande, v. 3. n. 2, p.67-87, 2011.

CHIODI, F. **La educación indígena en America Latina**. México, Guatelama, Ecuador, Perú, Bolivia. Quito: UNESCO, 1990

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONARIO CIMI. **Por uma educacao descolonial e libertadora**. Manifesto sobre a educacao escolar indigena no Brasil. 2014

CONSEJO EDUCATIVO AUTÓNOMO DE PUEBLOS INDÍGENAS (CEAPI). **Resolución de Reunión de Junta Coordinadora y Asamblea del CEAPI Nacional del 14, 15 y 15 de Julio de 2015**. Disponible en: <<http://www.ceapi.info/index.php/2015/08/05/encuentro-nacional-del-ceapi-y-la-modalidad-de-eib-2015/>>. Acceso en: 3 sep. 2015.

DIETZ, G; MATEOS, L. El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. In: AGUADO, T; del OLMO, M (Orgs.). **Educacion intercultural: perspectivas y propuestas**. Madrid: Editorial Universitaria Ramon Areces, 2009. p. 45-66.

_____. **Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.** México D.F: Secretaria de Educación Pública; Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2013.

ENRIZ, NOELI. Educación Intercultural Bilingüe en tres países. **Revista Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 141-151, 2010

ESCARGAZA, F. Políticas publicas de educacion superior intercultural y experiencias de diseños educativos. In: FORERO, E; GARCIA, E; SOTO, R (Orgs.). **Políticas publicas de educacion superior intercultural y experiencias de diseños educativos.** Edicion electronica gratuita, 2010. p. 9-34.

FERRÃO, Vera Maria. Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 26, n. 2, p. 333-342, 2010.

GAJAT Grupo de Apoyo Jurídico por el Acceso a la Tierra. **Misiones: Frente al avance hotelero comunidades Mbyá Guaraní recuperan territorios**, 2015. Disponible en: <<http://www.gajat.org.ar/2015/06/misiones-frente-al-avance-hotelero-comunidades-mbya-guarani-recuperan-territorios/>>. Acceso en: 24 sep. 2015

GEERTZ, C. **La interpretación de las culturas.** Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.

GIUMBELLI, Emerson. Para além do “trabalho de campo”: reflexões supostamente malonowskianas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 48, p. 91-107, 2002.

GOLDMAN, Marcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e politica em Ilhéus, Bahia. **Revista de Antropologia**, n. 46, v. 2, p. 445-476, 2003.

GOROSITO, Ana. Convenios y leyes: la retórica políticamente correcta del Estado. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, n. 28, p. 51-65, 2008.

GRIMSON, Alejandro. **Interculturalidad y comunicación.** Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2000.

GUARANÍ RETA 2008. **Mapa de Pueblos Guaraníes en las fronteras de Argentina, Brasil y Paraguay.** Sao Paulo: CTI – Centro de Trabalho Indigenista, 2008.

GUBER, Rosana. **La etnografía. Método, campo y reflexividad.** Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.

IRIUPE, Yamila. Educación superior e interculturalidad en Misiones- Argentina. **Textos & Debates**, Boa Vista, n. 21, p. 59-74, 2012.

LÓPEZ, L. E. **Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latino-americanas**. Bolivia: Plural Editores, 2009.

_____. Conferencia Magistral. Interculturalidad, Educación y Política en América Latina. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. In: CASILLAS, M; SANTINI, L (coords). **Reflexiones y Experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina**. Tercer Encuentro Regional. México D.F: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Secretaría de Educación Pública, 2013. p. 67-153

MATO, Daniel. Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. IN: _____ (coord.). **Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior**. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

_____. Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia. **Revista Nueva Sociedad**, p. 103-119, 2010.

_____. **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Normas, Políticas y Prácticas**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012

MECyT, Ministério de Educacional, Ciência y Tecnologia de Argentina; MEC, Ministério da Educação do Brasil. **Escolas de Fronteira**. Programa Escolas Bilingües de Fronteira. Brasília e Buenos Aires, 2008.

MELIÁ, Bartomeu. El pueblo guaraní: unidad y fragmentos. **Revista Tellus**, Campo Grande, n. 6, p. 151-162, 2004.

_____. La educación indígena y sus desafíos actuales. **Século XXI Revista de Ciências Sociais**. n.1, p. 237-248 2013.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF- Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MISIONES, Provincia. **Ley no. 4000**. Posadas, 2003a. Disponible en: <<http://www.diputadosmisiones.gov.ar/expedientes/docs/2004/sanciones/SA4375.pdf>>. Acceso en: 3 sep. 2015

_____. **Ley General de Educación no. 4026**. Posadas, 2003b. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/snie/pais/misiones/normativa/docs/misiones.pdf>. Acceso en: 3 sep. 2015

_____. **Normativa. Marco legal de la Educación Intercultural Bilingüe**. Disponible en: <<https://ameib.wordpress.com/normativa/>>. Acceso en: 3 sep. 2015

_____. **Ley de Promoción Integral de las Comunidades Guaraníes no. 2727**. Posadas, 1989. Disponible en: <http://sinca.cultura.gob.ar/sic/gestion/legislacion/Leyes/Ley_2727-

89Regimen_de_Promocion_de_las_Comunidades_Guaranies.txt>. Acceso en: 4 sep. 2015

OIT, Organización Internacional del Trabajo. **Convenio n. 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes**. Lima: OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2007. 106 p.

OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, ano 16. n. 22, p 163-183, 2013.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL TURISMO, OMT. Entender el turismo: Glosario Basico. Disponible en <http://media.unwto.org/es/content/entender-el-turismo-glosario-basico>. Acceso en: 21/11/2015

ORELLANA, A. M. Interculturalidad, identidad indígena y educación superior. In: XIV ENCUENTRO DE LATINOAMERICANISTAS ESPAÑOLES: Congreso Internacional 1810-2010. 200 años de Iberoamérica. **Santiago de Compostela**, n. 14, 2010. p. 2429-2446.

PEIRANO, Mariza. **O poder da etnografia**. Anuário Antropológico 94. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

RODAS, Javier; CAMOGLI, Pablo. Escuela Fortín Mbororé, un espacio para la educación intercultural. **Revista Densidades**, n. 9, p. 27-42, 2012.

_____. Escuela Fortín Mborore. 25 años de educación intercultural. **Historia y Frontera**. n. 3. 2013

_____. **Entrevista I**. [out. 2015]. Entrevistador: Linda González Cárdenas. Puerto Iguazu, 2015. 1 archivo. mp3 (26 min.).

RODRIGUES, Amanda. **Tornar-se aluno (a) indígena- A etnografia da escola Guarani Mbya na aldeia Nova Jacundá**. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

SOUZA, Boaventura de. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010. 113 p.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. **Rostros y fronteras de la identidad**, p. 151-160, 2004

_____. Las ambivalencias de las acciones afirmativas. In: ANSION, J; TUBINO, F (Orgs.). **Educación en ciudadanía intercultural: Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas**. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007. p. 91-110.

UNICEF ARGENTINA. **Informe de “Relevamiento de Escuelas Intercultural Bilingüe que ofrecen servicios educativos a niños, niñas y adolescentes**

pertenecientes a pueblos indígenas en la Provincia de Misiones”. Misiones: Unicef, 2011.

VIGIL, N. El cierre de la Universidad Amawtay Wasi y el concepto neoliberal de calidad educativa. 2014. Disponible en: https://www.academia.edu/9610458/EL_CIERRE_DE_LA_UNIVERSIDAD_AMAWTAY_WASI_Y_EL_CONCEPTO_NEOLIBERAL_DE_CALIDAD_EDUCATIVA. Acceso en: 19/11/2015.

VILCHIS, A. La Escuela - Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México. **De Raiz Diversa**, v.1, n.1, p. 145-170, 2014.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. Cosac Naify. São Paulo, 2010. 256 p.

WALSH, C. **La interculturalidad en la educación**. Ministerio de educación de Perú, 2005.

WILDE, Guillermo. Imaginarios contrapuestos de la selva misionera. Una exploración por el relato oficial y representaciones indígenas sobre el ambiente. IN: **Gestión ambiental y conflicto social en América Latina**. Colección Becas de Investigación. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2008.