



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Barchuk, Cristina Beatriz

La pareja pedagógica en el nivel primario de las escuelas interculturales bilingües de San Pedro, Misiones



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Barchuk, C. B. (2023). *La pareja pedagógica en el nivel primario de las escuelas interculturales bilingües de San Pedro, Misiones. (Tesis de maestría).* Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4030>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

La pareja pedagógica en el Nivel Primario de las Escuela Interculturales Bilingües de San Pedro, Misiones

TESIS DE MAESTRÍA

Cristina Beatriz Barchuk

cristinabarchuk@gmail.com

Resumen

Con la restitución de la democracia en Argentina, a partir del año 1983, se produjeron cambios en la política educativa nacional, y surgen con posterioridad las propuestas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) dirigida a atender las necesidades de aprendizajes de las poblaciones indígenas, sus intereses y expectativas. No obstante, la EIB se implementó de manera disímil, cronológica y geográficamente, con considerables variaciones según la provincia y la población originaria a la que se destina. En la provincia de Misiones, la población indígena está formada por la etnia mbyá guaraní, que constituye aproximadamente el 1% del total de los habitantes. La EIB surge, en primera instancia, movida por intereses filantrópicos, con la asistencia del obispado de la provincia y más tarde en el marco de las políticas públicas educativas. Sin embargo, los cambios a nivel discursivo, legislativo e institucional en favor de una EIB no han impactado de manera significativa en las históricas prácticas a través de las cuales el sistema educativo ha atendido la problemática de la interculturalidad en la escuela. Las figuras claves y más discutidas en la EIB, es la de los docentes, porque en esta modalidad la tarea docente la comparten maestros indígenas y criollos en el aula. A partir de la investigación y análisis de distintas experiencias de implementación de la EIB, en diversos contextos latinoamericanos y provinciales de Argentina, el presente trabajo pretende interpretar el rol del docente no indígena y del Auxiliar Docente Indígena (ADI), en pareja pedagógica. Mediante entrevistas y observaciones de campo en las escuelas tomadas como muestra, se aspira a dar cuenta de cómo se negocian y conjugan las dos culturas en la tarea del aula. Se considera este trabajo como un sondeo piloto, que pueda ser ampliado y profundizado con más investigaciones.

Palabras claves: interculturalidad – pareja pedagógica – educación indígena- Auxiliar docente indígena – maestros de la cultura mbyá.

Abstract

The return to the democracy in Argentina in 1983, which led to a lot of changes in the National Educative Policy, the Intercultural Bilingual Education (EIB in Spanish) proposal arise in order to attend interests, desires and needs of the indigenous populations. Nevertheless, EIB was implemented in a dissimilar, chronological and geographic ways in relation with the provinces and indigenous populations destined. In Misiones provinces indigenous populations is composed by mbyá ethnic, who represent almost 1 % of province inhabitant. EIB appeared in Misiones related with the work of philanthropists and helped by the bishopric and after that in the framework of a state schooling model. However, discourse, legislative and institutional changes in Intercultural education, has not had significant impact in the school institutions practises. Thus, among the most controversial and key actor in this bilingual method is the teacher, indigenous (Intercultural Bilingual Assistant (ADI in Spanish) or not indigenous who share the task in the classroom. The present research, only a sample should be taken as an example. It intends to interpret the role of the teachers, indigenous or not, in the co-teaching couple and how the gather both cultures, "white" and indigenous, at school. In order to get the data, interviews, class observations, field work and documentary sources research were developed.

Key words: Intercultural Bilingual Education, Intercultural Bilingual Agent (co-teaching), Misiones Argentina, mbyá Guaraní, interculturality, indigenous masters, bilingualism

Aula intercultural



Comunidad de *Alecrin*, San Pedro, Misiones

Argentina

Universidad Nacional de Quilmes

Secretaría de Posgrado

MAESTRIA EN EDUCACION

Modalidad virtual

La pareja pedagógica en el Nivel Primario
de las Escuela Interculturales Bilingües
de San Pedro, Misiones

Tesista: Lic. Cristina Beatriz Barchuk

Directora: Dra. Ana Carolina Hecht

Co-Directora: Dra. Silvina Smietniansky

Fecha: 01 de noviembre 2022



¡Gracias!

A mis hijos: Gisela, Mariano y Ulises, mis nietos, mis padres y hermano. por los tiempos robados, por la voz de aliento siempre y el amor. Son el pilar de mi vida.

A Carolina Hecht y Silvina Smietniansky por aceptar el desafío de este trabajo con compromiso, tanto cariño y paciencia. Por valorar cada palabra.

A Lilam Prytz Nilsson y John Lipski por el acompañamiento y constante asesoramiento, por no soltarme la mano y confiar en mi trabajo.

A mis amigos y a toda mi familia.

Especialmente a Rodolfo Fernández y Daisy Aranda, por permitirme entrar a sus escuelas, la predisposición, la colaboración y ejemplo inspirador de compromiso con la causa del pueblo *mbyá* guaraní en Misiones. Y a través de ellos a docentes y maestros de la cultura guaraní de Tekóa Arandú y Alecrín.

Índice

Introducción	7
1. Capítulo 1. Contextualización de la investigación y metodología	
1.1 Contexto histórico y geográfico	10
1.2 Contexto socio-educativo actual	16
1.3 Reflexiones metodológicas	23
2. Capítulo 2. Entramados para entender la EIB	
2.1 Marco legislativo	27
2.2 Implementación de EIB	32
2.3 La figura del maestro criollo en la EIB	36
2.4 La figura del maestro indígena en la EIB	38
2.5 Rol social del ADI	41
2.6 Acciones en el Aula en Relación con la enseñanza de la cultura	43
2.7 Lenguas en contacto en el aula	45
3. Capítulo 3. Pareja pedagógica en el aula	
3.1 El maestro y el ADI en el aula	50
3.2 La interculturalidad en primera persona	55
3.2.1 Las voces de los maestros de la cultura mbyá	55
3.2.2 El trabajo en el aula	62
3.2.3 Las voces de los maestros criollos.	68
Conclusiones	73
Bibliografía	76

Introducción

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha adquirido en los últimos tiempos una posición relevante a partir del reconocimiento y valorización de las lenguas y entramados culturales originarios en todo el país al amparo de la legislación Nacional y Provincial. Se caracteriza principalmente por una participación más activa de las comunidades en las escuelas, por lo que requiere propuestas educativas vinculadas al saber, la lengua y la cultura de la población indígena y a la vez, ponerlas en diálogo con otras culturas. Esta participación se concreta de alguna manera con el trabajo en “pareja pedagógica” entre un maestro “blanco” y un educador indígena que cumplirá el rol de ADI (Auxiliar Docente Indígena). Mientras el/la maestro/a “blanco” cuenta con formación pedagógica en instituciones de formación docente, el ADI es elegido en asamblea por cada comunidad, y su principal objetivo será mantener el vínculo escuela – comunidad y enseñar la lengua y la cultura. A pesar de que la figura del ADI esta jurídicamente reglamentada y encuadrada en la Política Educativa actual, la complejidad de su identificación, representación y singularidad en el trabajo del aula, adquiere diferentes maneras de caracterizar y entender su función y participación como “pareja pedagógica”.

Si bien, se han podido recopilar muchos estudios e investigaciones con respecto a la enseñanza en escuelas con población indígena en América latina, algunos refieren a trayectorias, identidades con relación al trabajo docente que implican transformaciones y adecuaciones vinculadas a la cotidianeidad del trabajo en el aula, problemáticas propias a la formación y capacitación de los docentes en estos contextos. Algunas de estas cuestiones fueron abordadas por Mariana Schmidt, Carolina Hecht y Noelia Enriz, quienes con más de veinte años de trabajos en investigación vinculadas a Educación Intercultural Bilingüe con niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos de diversidad/desigualdad. Otros, abordan situaciones de tensión o encuentro en el trabajo diario entre docentes indígenas y docentes criollos generados por las funciones específicas de cada uno, su rol, funciones y participación en las clases y las tareas en la escuela. Tal es el trabajo desarrollado por Mónica Zidarich en las comunidades *wichí* de la región del gran Chaco, Adriana Serrudo en la provincia de Salta y Virginia Unamuno, y otros/as investigadores/as en diferentes provincias del NEA. También se han desarrollado perfiles para docentes indígenas y no indígenas que deberían cumplir quienes trabajan en escuelas con población indígena. El más reciente, está siendo llevado a cabo por el Instituto de Políticas Lingüísticas (IPPL) de la provincia de Misiones, que se aborda en el desarrollo de este trabajo. Todos estos antecedentes teóricos brindan un panorama de la situación actual que se vive en las escuelas interculturales, no solamente en Argentina, sino en toda Latinoamérica, en cuanto a las identidades, formación y saberes vinculados a los actores que intervienen en ella. “Asimismo, dan cuenta de los múltiples sentidos que se construyen en torno a la figura del docente, las disímiles

tareas y responsabilidades que se desarrollan en los establecimientos, y cómo estas condiciones, en muchos casos, generan fuertes rivalidades” (Aliata 2018:77).

En esta investigación para mi Tesis de Maestría, a través de la aplicación de metodología cualitativa de carácter etnográfico, se analiza la función de las parejas pedagógicas en las escuelas interculturales *mbyá* guaraní, localizadas específicamente en la zona rural de San Pedro, Misiones. El objetivo propuesto es determinar cómo se articulan y complementan los contenidos y experiencias establecidas en el sistema educativo formal con los saberes ancestrales y visión propia del mundo *mbyá*. Es decir, el encuentro, representado en el aula a través del/ de la maestro/a blanco y el/la docente indígena con la participación activa de los ancianos y líderes de cada comunidad.

Metodológicamente, el trabajo de campo se llevó adelante en dos escuelas de la modalidad en el departamento San Pedro, de la provincia de Misiones, que fueron seleccionadas anteriormente para mi Tesis de Licenciatura. En primer lugar, por la trayectoria y representatividad del trabajo que realiza el personal docente de dicha institución, reconocido en la zona por el compromiso y los resultados alcanzados, por la predisposición a recibirme tanto de la comunidad aborígen, como por los/las docentes y su colaboración para llevar adelante la tarea. Además, por la cercanía geográfica a mi domicilio, que me permitió visitas periódicas que favorecieron la construcción de un lazo de confianza con todas las personas de dichas escuelas. Esta serie de visitas últimas, se retomaron en el año 2018 con el fin de esta tesis, ya que el contacto con las comunidades comenzó en 2013. En algunas de ellas accedí al trabajo en el aula, para observación directa, en otras ocasiones para conversar con las/os docentes y padres y madres, primero para entrar en contacto con sus realidades, un acercamiento informal que luego permitió llevar adelante las entrevistas pautadas con seis docentes criollos y seis Auxiliares Docentes Indígenas (ADI).

Para este trabajo, seleccioné a las escuelas N° 938 y 812, que, como la mayoría de las que pertenecen a esta modalidad, son de jornada completa, es decir que el horario se extiende de 8.00 a 16 hs. Los niños y niñas comparten en la institución el desayuno, el almuerzo y la merienda.

La escuela N° 812, de la comunidad Tekoá *Arandú*, comenzó a funcionar de manera oficial el 16 de octubre del año 1996, por Resolución N° 1436/96, como aula satélite con 2 cargos de Maestros de Grados de la Escuela Primaria Común N° 759. En sus inicios contó con 45 alumnos, dos docentes no indígenas: Rodolfo Fernández y Sandra Aranda, Maestros de Grados de Jornada Completa y dos docentes Indígenas, aunque estos no reconocidos por el Consejo General de Educación Nicanor y Marcos. En mayo del año 1999, pasa a ser escuela de jornada completa bilingüe y Rodolfo Fernández nombrado director, y desde entonces continúa en el cargo hasta la fecha. Está ubicada sobre ruta provincial N° 17 km 65 Municipio de Pozo Azul, Departamento San Pedro, Misiones a 60 km del a Ciudad de Eldorado y a 48 km de San Pedro. Actualmente trabajan en la institución, además del director, tres docentes y tres Auxiliares

Docentes Indígenas. Allí entrevisté a las docentes criollas Laura, Yesica y a los tres ADI Epifanio, Milton y Nicanor. Este último, fue el primer ADI de la escuela y aún continúa trabajando. La escuela N° 938, de la comunidad de *Alecrin*, comenzó a funcionar como satélite de la escuela N° 812, está situada sobre la ruta provincial 20 km a 14 km de San Pedro. Su directora es Sandra V. Aranda, y allí trabajan tres docentes criollos y dos ADI. En ese establecimiento entrevisté a María José, docente de 1° ,2° y 3° y Carolina de 4°, 5° y 6° y a los dos ADI José y Calixto.

El marco legislativo nacional y provincial correspondiente se enlaza con bibliografía referida a investigaciones desarrolladas en diferentes contextos, además del propio de Misiones con la etnia *mbyá* guaraní, con trabajos de otros países y de otras comunidades indígenas de Argentina. Complementariamente, mediante entrevistas y observaciones de campo, se pretende interpretar el rol del /de la docente no indígena y del ADI, así como dar cuenta de cómo se conjugan las dos culturas en la tarea del aula.

Si bien el trabajo incluye a dos escuelas solamente, podría extenderse a otras de la misma modalidad en diferentes áreas de la provincia de Misiones para tener una visión más general.

En términos generales esta tesis se divide en tres capítulos, una introducción y las conclusiones. En la introducción se presentan las bases de la tesis, mientras que en el Capítulo 1 se aborda el contexto geográfico y socio-educativo actual de las Escuelas seleccionadas para el trabajo y se establece en general las características de la etnia guaraní. Luego, el Capítulo 2 refiere a los entramados para entender la EIB: se hace referencia al marco legislativo nacional y provincial y en especial al Servicio Provincial de Enseñanza Privada (SPEM) que es el ente gubernamental responsable de las escuelas de la modalidad en la provincia. En este capítulo, además, se conceptualiza y describe la figura de la pareja pedagógica con sus dos integrantes, el/la docente criollo/a y los Auxiliares Docentes Indígenas (ADI) en referencia a sus perfiles y roles que asumen en la tarea dentro de la escuela. El Capítulo 3 refleja el trabajo de campo realizado en las dos comunidades y se presentan las voces de sus protagonistas un/a profesional criollo formado/a en un Instituto de Formación Docente y un Auxiliar Docente Indígena, conocedor del entorno, la cultura de la comunidad, de su cosmovisión; y encontrar las “Lenguas en contacto en el aula” acciones, responsabilidades y vínculos. Por último, en las Conclusiones, se analizan los resultados obtenidos, las experiencias compartidas, las posibilidades de proyectar y ampliar el trabajo de campo integrando a otras comunidades para una visión más general.

Capítulo 1. Contextualización de la investigación y metodología

1.1 Contexto histórico y geográfico

La provincia de Misiones, por su ubicación geográfica, presenta particularidades muy marcadas en relación con los contactos interculturales, ya que está situada en el noreste del país, con más del 80% de sus fronteras provinciales que limitan con Brasil y Paraguay. Además de la población indígena, Misiones ha recibido, durante el auge de las inmigraciones en los siglos XIX y XX alentados por políticas gubernamentales, a numerosas familias europeas (alemanas, ucranianas, italianas, francesas, suizas, polacas, árabes, japonesas, nórdicas, rusas, checas, paraguayas, brasileras), que se establecieron en diferentes zonas de la provincia de Misiones.

Misiones está inmersa en la vasta zona geográfica que un tiempo atrás, perteneció a la gran Nación Guaraní y se extiende más allá de los límites políticos, para abarcar Brasil, Paraguay, Bolivia, Perú, aún dentro del extenso Amazonas. Los procesos históricos de la ocupación española y portuguesa, que incluyeron luchas por distribución de los territorios y su colonización terminaron demarcando los límites políticos de Paraguay, Argentina y Brasil. Hoy en día estos tres países, miembros fundadores del bloque MERCOSUR buscan alinear sus políticas de Estado hacia una integración regional.

Actualmente en Misiones se asientan alrededor de 120 comunidades de la parcialidad *mbýá* en las cuales habitan cerca de 15.300 personas. Porción que representa el 2.38 % de la población indígena nacional, ya que según el Censo Nacional (INEDC, 2010) se calcula que en Argentina hay 955.032 personas que se declaran indígenas o descendientes de pueblos indígenas u originarios.

La población indígena de la provincia de Misiones principalmente se determina como *mbýá* guaraní. Y además de la lengua *mbýá* guaraní, se pueden escuchar otras variantes del guaraní y portugués, teniendo en cuenta las extensas zonas de fronteras que comparte con Brasil y Paraguay. El contacto de lenguas que se produce debido a la cercanía y movilidad en las fronteras, dieron lugar a una variante lingüística: el “portuñol”, al que algunos lingüistas prefieren denominar *portugués de Misiones*. A su vez, se hablan varias lenguas europeas, como consecuencia de las inmigraciones que se produjeron, como ya se dijo, durante los siglos XIX y XX, entre las más escuchadas están el ucraniano, alemán, sueco, ruso, polaco, suizo, entre otras.

El 1% de la población indígena de Misiones (es decir, de los 1.200.000 habitantes, 10.000 se autorreconocen indígenas) ocupan un tercio del territorio correspondiente a Reservas Naturales, que son áreas protegidas por su importancia para la vida silvestre, flora y fauna. En la provincia de Misiones existen cuatro áreas protegidas de jurisdicción nacional, cincuenta y seis de jurisdicción provincial, siete de jurisdicción municipal, nueve privadas, y cinco de paisajes protegidos con documentación en trámite. Algunas comunidades se asientan en áreas extensas y otras en parcelas compartidas con población rural criolla, mestiza. El mestizaje es algo inevitable,

aunque los liderazgos indígenas crearon fuertes lazos basados en el compromiso de mantener la identidad a través de la preservación de la lengua-cosmovisión-cultura ancestral guaraní para evitarlo.

Imagen N° 1: Mapa con comunidades guaraníes en Misiones



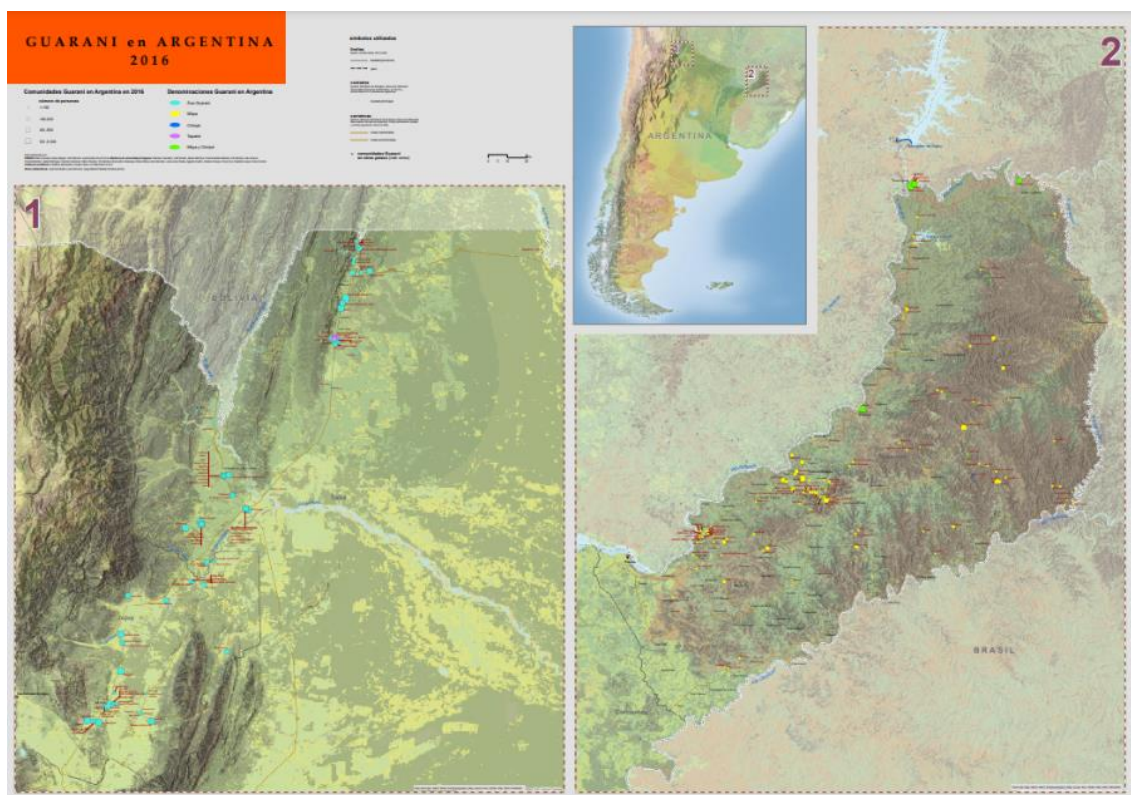
Fuente: Instituto de Políticas Lingüísticas, Ministerio de Educación de la Provincia de Misiones.

Se reconocen, originariamente, la existencia de tres grupos étnicos o parcialidades entre la población guaraní en la provincia. Sin embargo, en la actualidad la mayor cantidad pertenece al grupo *mbyá*, los dos grupos minoritarios que co-habitan en el territorio misionero son: el *avá chiripá* y el *pai tavyterá*. Arce (2009) señala al menos cuatro grandes identificaciones étnicas del pueblo guaraní: los *mbya*; los *ava katu te*, también llamados *ñandéva*, conocidos en Argentina y

Paraguay como chiripa; los *pai tavyterã* también llamados *kaiova*; y los *ache* o *ache guayaki*. Si bien estas denominaciones podrían deberse a nombres impuestos por funcionarios, etnólogos o vecinos de las comunidades, y no auto denominaciones de los propios pueblos originarios, también sucede que los mismos grupos adquieran diferentes denominaciones, divididos por límites fronterizos. Cuando se manifiestan en grupo, en general se autorreconocen como *mbyá*, es decir, toman el nombre de la mayoría.

Durante el siglo XIX, el proceso de colonización que se desarrolló en la región afectó profundamente los modos de vida de muchos grupos como los guaraníes, que tradicionalmente habían sido cazadores-recolectores, debido a que fueron perdiendo la posibilidad de acceder a los territorios que les brindaban los recursos para su subsistencia.

Imagen N° 2: Mapa: guaraní en Argentina



Fuente: Gentileza de Liliam Prytz Nilsson (directora ejecutiva del Instituto de Políticas Lingüísticas de Misiones)

El pueblo *mbyá* guaraní se mantiene vivo, expectante y dinámico ante esos cambios. Tal como afirma Miguel Bartolomé “Para los guaraníes los ríos Paraná y Paraguay no eran fronteras, no constituían límites, sino componentes acuáticos de un territorio ancestral signado por los frecuentes desplazamientos migratorios (. . .) no es posible circunscribir de manera exclusiva la etnográfica indígena del territorio provincial, ya que este forma parte del ámbito histórico de asentamientos de los miembros de la tradición cultural guaraní, cuyos integrantes se manifiestan

históricamente como una dinámica configuración étnica transnacional o, mejor dicho, interestatal, que trasciende las fronteras políticas regionales.” (Bartolomé, 2009:131-132)

En este sentido, Enriz (2010) sistematiza aspectos de un proceso de sedentarización en los *mbýá* que viven en la provincia de Misiones durante los últimos 50 años. Sin embargo, señala que utilizan estrategias que podrían reconocerse como movilidad aún, principalmente dentro del territorio de la provincia. Las familias visitan a sus parientes de otras comunidades y en algunos casos permanecen en ella varios meses, o se asientan en otras tierras, formando nuevas aldeas.

La presencia de esta cultura mayoritaria como pre existente, originaria *mbýá* ha tenido lo largo de la historia, una lucha constante para lograr el reconocimiento y la valorización de su cultura, su organización social, sus tradiciones y sus tierras.

Luego de siglos de denodados esfuerzos por homogeneizar a la población, invisibilizar a los pueblos originarios y en algunos casos desaparecerlos, la idea de interculturalidad surge como un camino de valorización y reivindicación de derechos, que apunta a construir una sociedad más igualitaria entre grupos culturalmente diferentes, sin suponer relaciones de superioridad, ni densidad de población que definiría una comunidad como mayoritaria o minoritaria. En este concepto se incluyen procesos de interrelación y comunicación de saberes, valores, patrones y códigos entre grupos culturales basándose en la igualdad de los sujetos, en forma horizontal y sinérgica. “Se plantea la interculturalidad como propuesta de diálogo, intercambio y complementariedad. La interculturalidad entonces se constituye en una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias, pero no a su desaparición, bajo el lema de la unidad en la diversidad.” (López, 2000: 1)

En el ámbito educativo, la interculturalidad refiere principalmente a la posibilidad de que las denominadas minorías reciban educación en su propia lengua y en particular a las comunidades indígenas y al ajuste necesario en las propuestas de enseñanza en cuanto a contenidos, planes, formación docente, entre otros aspectos relevantes de las políticas educativas. Aunque para este trabajo consideramos el concepto de interculturalidad relacionado con aspectos más profundos y dinámicos que los solo vinculados a la educación, que se irán ampliando a lo largo de esta tesis. El derecho y la necesidad que detentan los pueblos originarios, se enmarcan dentro de un marco legislativo nacional y Provincial que constituye la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

A medida que los pueblos fueron levantando su voz, consiguieron que las miradas se vuelvan hacia la situación de invisibilidad y silencio en las que vivían su cultura. En un marco legal fueron surgiendo las primeras escuelas interculturales dentro de cada comunidad como estrategia para conocer la “cultura del blanco” y a la vez proteger y conservar su propia cultura. Aunque en Misiones, la primera escuela surge con el “Programa de desarrollo integral” en 1978, impulsado por el Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya con el apoyo del gobierno provincial, mucho antes de que la legislación la contemple. Se concreta en 1981, con la

gobierno 1976-1983), facilitar la inclusión en el mercado y la formación para esta participación” (Enriz 2010: 33). Sin embargo, se esperaba que el encuentro de culturas fuera positivo, sostienen Amable y Dohman (2003) porque además de salvar los valores de la cultura el pueblo originario se pretendía revitalizar el patrimonio cultural. Ante la falta de una legislación nacional que enmarcara el proyecto, ya que el único instrumento era la Constitución Nacional de 1853, se avocan a la formulación de un proyecto de Ley donde trabajaron el conjunto el Grupo de Enlace Intercultural (GEI) y la División Aborígenes dependiente del Ministerio de Bienestar Social y Educación de la Provincia con el acompañamiento y consulta a los miembros de las comunidades indígenas. Así, en 1987, se promulga la Ley del Aborigen, que refería, además de temas vinculados a la educación, a otros de interés de las comunidades como son la tenencia de tierras, salud, planes de vivienda, entre otros. Todas estas acciones se llevaron a cabo, sin considerar las consecuencias dentro de la comunidad y sin tener en cuenta tampoco, su identidad su cultura y su cosmovisión. Aunque, sostienen Amable y Dohman, como resultado de los debates que promovieron, permitieron que la sociedad misionera comience a “ver” a los guaraníes.

Las propuestas de escolarización bilingüe, que de alguna manera contemplaron la especificidad de cada comunidad, brindándoles espacio y presencia, llegaron recién a fines del siglo pasado.

La educación intercultural como política educativa implica una nueva manera o abordaje de las culturas, las lenguas en un plano de igualdad, adecuando contenidos, estrategias y actividades de manera de reflexionar, valorar y respetarlas en el aula. “Desde ese marco conceptual, la interculturalidad en educación significaría legitimar la filosofía, los conocimientos, saberes y prácticas sociales de los Pueblos Originarios. Es decir, poner en cuestión la validez del ‘conocimiento único’ - apostar a una posición descolonizadora, teniendo en cuenta que el conocimiento se hizo universal por la fuerza y el dinero, fue un conocimiento que alguna vez fue local y luego se universalizó” (Prytz Nilsson 2015: 11).

Con la participación progresiva de los pueblos originarios en las tramas educativas, pudieron organizarse, tomar conciencia y expresar que la hegemonización del sistema oficial no satisfacía sus anhelos de inclusión y progreso, ni reproducía su propia cultura. Asumieron que la escuela en español, aunque enseñaba a leer y escribir, los excluía y discriminaba, por lo que el foco fue el uso de la lengua originaria y elementos de su cultura en la educación formal. Y como claramente lo expresan López y Kuper (2002: 359) “A partir de entonces, la educación bilingüe cambia su orientación transicional por una de mantenimiento y desarrollo de los idiomas indígenas, sin que esto suponga renunciar a la necesidad de un idioma común; a la vez que modifica su comprensión curricular monocultural, para basarse en la necesidad de construir una propuesta educativa y una pedagogía que partiendo de los saberes, conocimientos, valores y visiones del mundo particulares de cada pueblo indígena, tienda puentes y espacios de diálogo

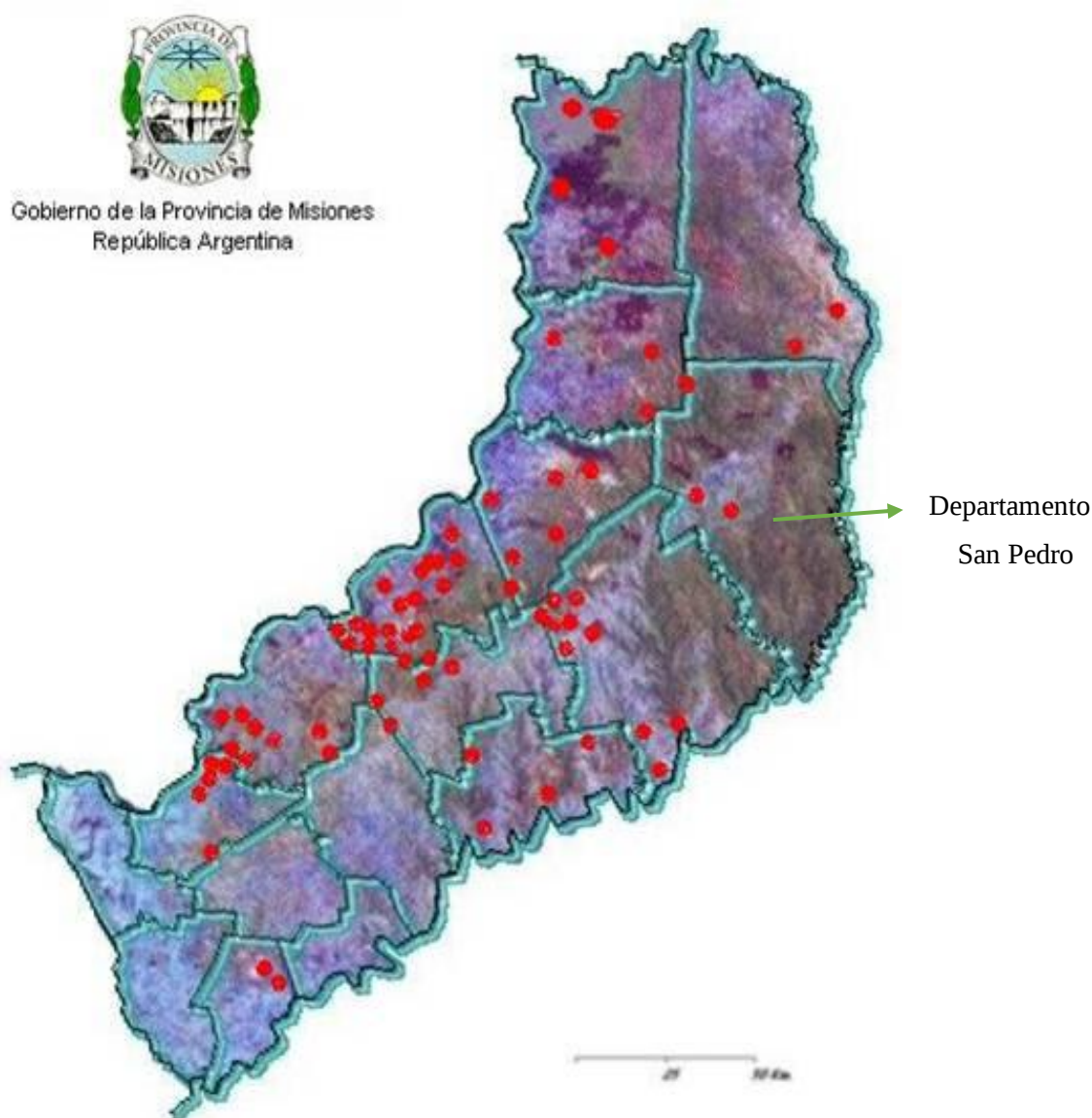
entre lo indígena específico y lo criollo envolvente, entre lo subalterno y lo hegemónico, y entre lo local y lo universal”.

En este punto es donde la función que asumen los/as auxiliares docentes indígenas se torna relevante como nexo del contacto de las culturas, que será abordado más adelante en el capítulo 3.

1.2 Contexto socio educativo actual

En Misiones, como ya se mencionó el *mbyá* guaraní es la parcialidad mayoritaria, son aproximadamente 135 grupos o aldeas.

Imagen N° 4: mapa de la Provincia de Misiones Ubicación de las comunidades mbyá actuales



Fuente: Instituto de Políticas lingüísticas

Debido a su gran movilidad dentro del territorio, estas cifras constantemente se modifican. Comunidades que se agrupan, se dividen o se mudan, muchas veces como consecuencia de los conflictos por las tierras. Son pocas las comunidades que poseen título de la propiedad donde viven y las demás se ubican en tierras privadas y en reservas o parques provinciales. Y aun teniendo permiso de ocupación o títulos en trámite, sus tierras son saqueadas, se talan los árboles dejando espacios desnudos con la tierra empobrecida, se contaminan los arroyos utilizados como vertederos y más recientemente el robo de frutas del monte, muy apreciadas en gastronomía por sus sabores exóticos. Podríamos nombrar también la caza furtiva, incluso de especies protegidas por leyes provinciales.

Aunque se realizan las denuncias correspondientes, la burocracia y la lentitud de la acción judicial, hacen que, al llegar a una resolución o dictamen, el daño ya es irreparable. Esta realidad, provoca que muchas comunidades deban abandonar sus hogares, por la falta de recursos, la desaparición del monte que es hábitat natural de donde obtienen alimentos, protección y agua. A muchas de estas familias las vemos en las calles de ciudades y pueblos, durmiendo en las plazas, viviendo de la dádiva de algunos ciudadanos, sin las mínimas condiciones de higiene, alimentación y educación para los niños y niñas, que siempre son muchos. Celin (2020) sostiene que los *mbyá*, siendo indígenas se vinculan de un modo con el monte o con el arroyo, ligado a las posibilidades de reproducción social, condicionadas por su posición de clase. En sus territorios producen para el autoconsumo; obtienen ingresos económicos por la venta de artesanías, algunos realizan trabajos agrícolas como peones en las chacras cercanas o participan en la cosecha de yerba o te, logrando jomales temporarios y son beneficiarios de la AUH. Muy pocos indígenas poseen trabajos remunerados, los pocos cargos los llevan a desempeñarse como Auxiliares Docentes Indígenas, Maestros de Lengua y Cultura, Música o Promotores de Salud.

Actualmente dentro de la provincia y dependiendo del Consejo General de Educación, existen 109 escuelas de modalidad EIB de las cuales 90 son de nivel primario comprendiendo 33 Escuelas Núcleo y 57 aulas satélites¹. En los últimos años ha habido un aumento de la demanda de escuelas de alrededor de un 20%, con necesidades puntuales y concretas, pero que no pueden ser atendidas en su totalidad por razones de planificación y recursos. Si bien se nota un crecimiento, gran cantidad de líderes guaraníes reiteran, cada vez que tienen oportunidad, sus pedidos de escuelas al gobierno de la provincia. Arce (2009) afirma que comunidades más aisladas que viven en ambientes donde la deforestación aún no es tan evidente, como es el caso de los asentamientos que se encuentran en Reserva de Biósfera Yabotí² algunas del cordón serrano

¹ Datos proporcionados por el Instituto de Política Lingüística Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones Reporte de trabajo “UNIDADES EDUCATIVAS PERTENECIENTES A LA MODALIDAD EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE” Misiones. Marzo de 2022

² La Reserva de Biosfera Yabotí es un área natural protegida de 253.773 hectáreas que abarca gran parte de los municipios de San Pedro y El Soberbio. Está constituida por el Parque Provincial Esmeralda (31.569

central, donde todavía se conservan algunos reductos de la selva paranaense, se resisten aún al establecimiento de la escuela.

Para comprender la educación intercultural, es necesario reconocer que como pueblo tienen su organización y educan y siempre lo han hecho, siguiendo sus valores, sus conceptos y sus prácticas sociales y culturales. No comparten nuestros esquemas sociales y educativos. En su estructura social, no se dividen en clases sociales, la economía se basa en la reciprocidad, tampoco tienen el concepto de propiedad privada. En este sentido, Arce define al sentido de pertenencia de los guaraníes, que no refiere solamente al lugar, sino a rasgos étnicos propios vinculados al territorio y a las relaciones sociales que se desarrollan en él.

Tekoá es la palabra que define ese asentamiento comunitario y los lazos que se crean, se producen las relaciones y formas culturales que no se desarrollan fuera de un contexto espiritual que “se retroalimenta en la compleja articulación entre identidad, territorio, cosmovisión y religión, aunque también organización social, liderazgos e instituciones económicas” (Arce: 73). En los casos de comunidades que habitan en la zona de Reserva Natural Área Protegida, debe respetarse el derecho que las asiste a si desean permanecer aisladas, sin contacto con la sociedad no indígena. Este deseo fue expresado en la Alianza establecida dentro de la zona de Biosfera Yabotí, por lo que, dado el derecho constitucional que los ampara, toda intervención del estado o de un ente privado debe contar con la Consulta Previa e Informada de los ancianos y líderes comunitarios, tarea asignada al equipo territorial *mbyá* guaraní de esta subsecretaría (IPL). Asimismo, la dinámica de estos territorios, muchas veces en conflicto, significa la articulación con distintos organismos del estado provincial antes de tomar decisiones que afectan jurídicamente a la Provincia. Sin embargo, tengan o no escuela, en todas las comunidades indígenas se verifica la existencia de procesos educativos indígenas autónomos y preexistentes, muy diferentes del sistema educativo escolar “nacional”. Se trata de un proceso educativo global, en el que la lengua y la cultura indígena “es enseñada y aprendida en términos de socialización englobante” (Melià, 2009) por educadores indígenas que cuentan con recursos educativos específicos y definidos. La educación en las comunidades se orienta a transmitir a las nuevas generaciones los valores fundamentales de la cultura, haciendo posible su continuidad y el buen modo de vivir guaraní.

En cuanto a educación en el seno de las aldeas, la imparten adultos y ancianos, y las separan en distintas etapas y cada una de estas etapas, están designadas a personas determinadas dentro de sus comunidades. Aquí cabe diferenciar aquello que se entiende por educación de escolarización. La escuela es la institución cuyo objetivo esencial es la enseñanza de la lectura y

has.) y el Parque Provincial Moconá (999 has.), zonas intangibles; y más de un centenar de lotes de propiedad privada cuyos dueños, en general, deforestan el monte nativo para la extracción de maderas de ley, bajo un régimen de “uso sustentable de los recursos naturales” con el permiso del Ministerio de Ecología, Recursos Naturales Renovables y Turismo de la Provincia de Misiones.

la escritura, y les da la posibilidad de la ciudadanía, porque la lecto-escritura les da el conocimiento del mundo de los blancos y les da un poder, la capacidad de actuar y de defender sus derechos frente a situaciones reales que amenazan su territorio, su cultura su existencia como pueblo. La educación que ellos imparten dentro de sus comunidades, les ha permitido transmitir inter-generacionalmente la lengua indígena, sobrevivir y mantener la vitalidad como pueblo a lo largo de la historia.

En la provincia de Misiones, los inicios de la escolaridad intercultural, como ya lo vimos, datan de la década del 70 en la que grupos de religiosos y filántropos la necesidad de ayudarlos, insertarlos en la sociedad del blanco y apoyarlos en un sentido integral es decir en salud, vestimenta, elementos de trabajo, etc. Y los niños y niñas que asistían a estas primeras escuelas, debían certificar luego en una escuela pública, porque estos primeros espacios no estaban contemplados dentro del sistema oficial, sino que fueron precursoras. Luego, el que fuera el primer ministro de Ecología Honorio Rolón, en el año 1984 gestiona la creación de los que hoy es *Fortín Mbororé* en Iguazú, la hermana Margarita hace lo propio en el Valle del *Cuña Pirú* sobre la Ruta provincial N° 7 en el año 1984 y sucesivamente fueron creándose las escuelas oficiales dentro de las comunidades.

Diferentes congregaciones religiosas acompañaron o precedieron las acciones del Estado vinculados a la escolarización y alfabetización de las comunidades mbyá, en pos de objetivos propios también intervinieron y apoyaron las tareas del Estado en el ámbito educativo. En Enriz y Hecht (2016) se desarrolla una cronología del estrecho vínculo que tuvo la iglesia y la educación desde los tiempos de la colonización. Coincidiendo con Enriz y Hecht, fueron las primeras instituciones que reconocieron el valor de la lengua indígena y la importancia de la formación de *mbyá* guaraní, específicamente en Misiones. Desde la época de las reducciones jesuíticas los aborígenes recibían formación para el trabajo, además de educación y normas para la vida doméstica, y con el objetivo de convertir a la población a la religión católica, se estandarizó el uso de la lengua guaraní.

En este aspecto, los misioneros de las reducciones jesuíticas, tuvieron un papel fundamental en la consolidación de la escritura de la lengua, que dio lugar al “guaraní estándar” que actualmente es reconocida como lengua oficial del Paraguay. Siguiendo a las mismas autoras, se consideró que educar a los niños y niñas era la estrategia para llegar a las familias, fueron como vehículos morales y espirituales para la cristianización de las comunidades. Luego de la expulsión de los jesuitas, la educación indígena auspiciada por la Iglesia se retomó en forma estructurada recién en los años 70, a través del “Programa de Educación Integral” llevada adelante por el obispado de la provincia de Misiones y el Instituto Antonio Ruiz de Montoya. Celin (2020) enfatiza también la fuerte influencia de la iglesia, tanto en la educación como en la formación para incorporar mano de obra indígena al trabajo agrícola temporario en las chacras.

De los textos citados se desprende que las iglesias, en su afán de evangelizar, se esmeraron en conocer aspectos de la cultura y lengua *mbýá* y fueron tenaces en la búsqueda de métodos pedagógicos que resultaran interesantes y motivadores para atraer y sostener la presencia de los niños y niñas indígenas en la escuela. A diferencia de la propuesta estatal para la educación de los pueblos originarios que desde sus orígenes “se pensaron y desarrollaron a espaldas de los pueblos indígenas” (Enriz y Hecht 2016).

Actualmente, dentro del ámbito del Consejo General de Educación y el Instituto de Políticas lingüísticas, se trabaja en la selección de los contenidos que las mismas comunidades han pensado, han sugerido y que pueden ser llevados a la escuela y cuales, por considerarlos sensibles, se reservan para tratarlos en las familias o en las comunidades y no quieren que se trate en la escuela, como por ejemplo la religiosidad. Con relación a este tema, Arce (2009) sostiene que también hay dificultades en cuanto a los condicionamientos de aceptación de una institución tan solicitada, aunque paradójicamente tan resistida, por los guaraníes, por ello, se trató de incluir contenidos culturales propios de los guaraníes, aunque con opiniones divididas. En general, han sido muy cautelosos sobre qué temas culturales se incluirían en la currícula escolar.

Desde 1983, con el regreso de la democracia y luego el congreso pedagógico, se ha avanzado mucho en el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, especialmente en la escolarización, pero en el ámbito educativo todos los procesos son largos. La ya derogada Ley Federal de Educación del año 1993 contemplaba la educación para los pueblos indígenas. Y el año 1994, con la Reforma Constitucional se incorpora el Convenio 169 con la OIT, explicada en el marco legislativo, que obliga a los Estados a contemplar y promover la educación y la cultura de estos pueblos teniendo en cuenta su cultura su lengua, partiendo de la premisa fundamental de que los niños y niñas deben ser alfabetizados en su lengua materna.

El trabajo sostenido a través del tiempo ha dado lugar al crecimiento paulatino de la matrícula indígena en la provincia, que aumento desde el año 2004, con alrededor de 1200 estudiantes hasta el año 2011 con 3500 y en el 2020 con 4836 estudiantes. La cantidad de escuelas se duplicaron en siete años, de 22 unidades escolares del año 2004 se llegó a 44 en el 2011³, con un número creciente de demandas por más y mejores escuelas. En la actualidad hay 90 escuelas de nivel inicial y primario, y 19 escuelas secundarias para los 4836 estudiantes ⁴.

El Proyecto de Bi-alfa *mbýá* guaraní, organización comunitaria para la producción salud y la educación coordinada por la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, en el marco del “Programa de Alfabetización Encuentro” de la Dirección de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación” fue desarrollado en la provincia en el año 2015. Tuvo como objetivo

⁴ Fuente: Datos obtenidos del Relevamiento Anual, Consejo General de educación de la Provincia (CGE), Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones (SPEPM) y datos primarios generados por el Instituto de Políticas Lingüísticas del Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología de Misiones (IPL).

alfabetizar a jóvenes y adultos de las comunidades, podría considerarse un proceso endémico, porque en las mismas comunidades se determinaron coordinadores y alfabetizadores que tenían a su cargo a diez personas. Así los adultos aprendieron a leer y escribir en un marco de diálogo, siguiendo la concepción educativa de Paulo Freire, entre ellos debaten, discuten. Las mujeres se reunían para asumir temas que les incumben, aprender como se escribe, y los hombres por su parte hacen algo similar. El proyecto llegó a entregar más de mil certificados de culminación de estudios y además sirvió como incentivo para que se reconociera que los niños y niñas deben ir a la escuela, así como del valor de la escolarización. También resultó un recurso invaluable en tiempos de pandemia, cuando los docentes acercaban a las comunidades las tareas para los niños y niñas, los auxiliares las distribuían y los adultos de la familia podían colaborar en su ejecución porque estaban alfabetizados.

Imagen N° 5: Mástiles de la escuela N° 812 con la bandera nacional, la wiphala y la de Misiones en la comunidad de *Tekoá Arandú*.



Fuente: fotografía propia, noviembre 2021

Respecto del impacto de la pandemia en la región NEA, según el informe realizado por Aliata, Enriz, Hecht y otros (2022) tomando como referentes a la realidad socioeducativa de las comunidades *toba/qom* de la provincia del Chaco y la *mbyá* guaraní de Misiones, las medidas del

ASPO han acentuado las diferencias en el sistema educativo de la modalidad con respecto a la escuela común. Además de las dificultades en cuanto a provisión tecnológica y conectividad común a todo el sistema educativo, que se evidenció durante la pandemia a nivel nacional; las comunidades, por sus ubicaciones en zonas rurales no recibieron fluidamente el material para la continuidad del proceso educativo. Asimismo, como se lee en dicho informe, la descontextualización de los contenidos y la escasa incorporación de la lengua indígenas a los cuadernillos se sumó a las dificultades antedichas. Al respecto, cabe decir que en las comunidades que visité durante mi trabajo de campo encontré sutiles diferencias. Los docentes de dichas escuelas tradujeron gran parte del material elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación para acercarlo a las familias indígenas, así como también hicieron adecuaciones pedagógicas al nivel de sus estudiantes.

Dicho informe (2022:11) también sostiene: “La no-presencialidad que generó el ASPO se organiza a partir de modelos generales que universalizan expectativas y potencialidades, ignorando las singularidades y las experiencias particulares”. Las acciones realizadas por docentes y Auxiliares en el acercamiento del material impreso y útiles escolares a las familias fueron fundamentales, porque la accesibilidad a la tecnología y a la conectividad es escasa o nula, por cuestiones económicas y geográficas. Paralelamente, el hecho de que muchos adultos de las comunidades hayan asistido al proyecto de alfabetización Bi-alfa ha sido relevante, ya que al saber leer y escribir, pudieron asistir y ayudar a los niños y niñas con las tareas en sus hogares. A su vez, y basándonos en el informe mencionado, se desprende que a partir del establecimiento de la Modalidad de EIB en Misiones se han ido multiplicando las aulas satélite y actualmente muchas comunidades cuentan con una escuela. A partir de estos procesos, a diferencia de las generaciones anteriores, la mayoría de los niños y niñas se incorporan al sistema educativo formal, ya sea en la escuela, en los patios, en torno al fogón o también en las aulas.

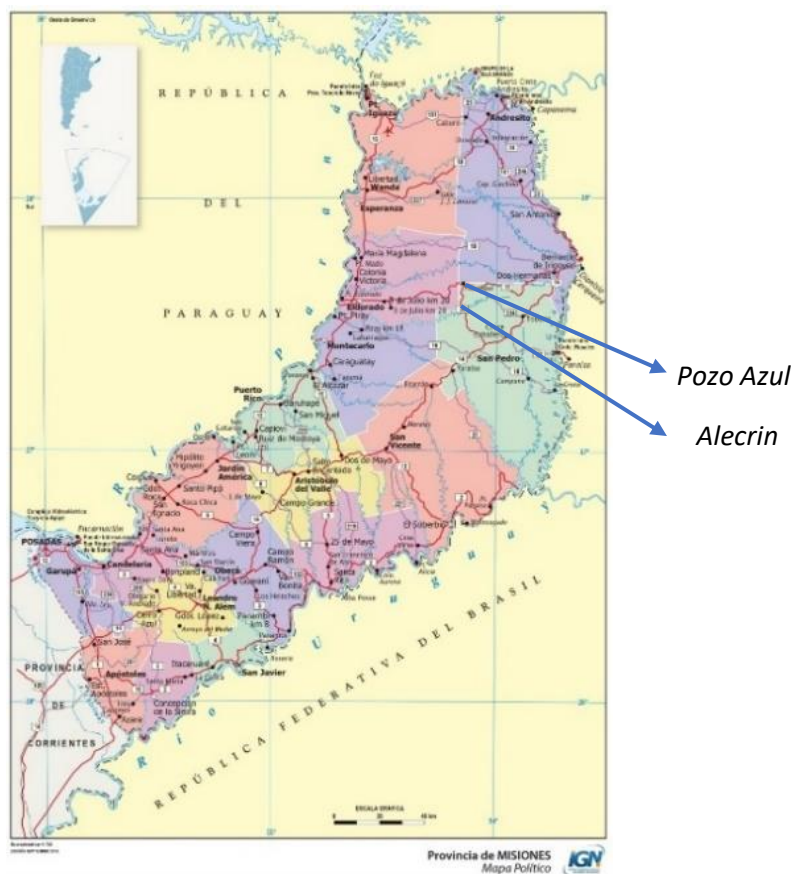
Para el año 2022, el desafío que enfrentan las EIB en Misiones es la capacitación y formación de más de 80 ADI, algunos que ya están trabajando y otros que aspiran a hacerlo. Este desafío es asumido por el Instituto de Política Lingüística de la provincia. Por tanto, se ha enviado al Consejo General de la Provincia un proyecto para llevar adelante esta capacitación, que, aunque ya se ha presentado en el año 2021, y recientemente, en el mes de septiembre 2022 ha tenido una resolución y aprobación desde ese organismo gubernamental, aunque al momento de este trabajo, no se generaron los recursos económicos para su puesta en marcha. Durante el mes de Julio del año 2022, se ha ajustado el trayecto formativo para parejas pedagógicas en las escuelas de la modalidad EIB, donde el Instituto de Políticas Lingüísticas de Misiones en convenio con el Consejo General de Educación de la provincia, la subsecretaria de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Dirección de Asuntos Guaraníes se asumen como representantes y responsables. La propuesta pedagógica está definida como Espacio de Formación Profesional o Desarrollo Profesional que se integra a la Educación Básica Obligatoria

(Nivel Inicial, Primaria y Secundaria) para los Auxiliares Docentes Indígenas y sus parejas pedagógicas que trabajan en escuelas de la Provincia de Misiones y se prevé su aplicación en el año 2023. El objetivo que se desea alcanzar es mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de los niños, las niñas, los/as jóvenes y adultos de la modalidad

1.3 Reflexiones metodológicas

El diseño de la investigación elegido en este trabajo es el método cualitativo. A través de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y el análisis de documentación curricular y bibliográfica de los modelos educativos en contextos interculturales implementados en diferentes regiones de Argentina y de otros países. Las entrevistas semiestructuradas se desarrollaron de manera individual; los grupos focales se realizaron con los maestros criollos y los maestros de la cultura *mbýá*, los ADI. Las muestras fueron intencionadas y se dio más importancia a la calidad que a la cantidad de información. Es decir, se seleccionaron solamente dos centros educativos dentro del departamento San Pedro (Misiones) y se trabajó con todo su personal, abarcando autoridades de la escuela, docentes criollos y docentes indígenas. Se entrevistó a catorce personas pertenecientes a las dos instituciones seleccionadas del departamento San Pedro, del municipio homónimo y del municipio de Pozo Azul.

Imagen N° 6: Ubicación de las escuelas del trabajo de campo



Fuente: Instituto Geográfico Nacional de la República Argentina.

Los datos se obtuvieron, además de la investigación bibliográfica en los documentos disponibles, a través de estrategias metodológicas de técnicas cualitativas, principalmente de entrevistas personales a ADI, docentes y directivos de las escuelas seleccionadas. Al trabajar con dos escuelas de la modalidad EIB, el número de entrevistados alcanza a 14 sujetos en total, y se realizaron directamente en la escuela donde trabajan, ya que se había solicitado autorización a las autoridades pertinentes respetando los protocolos correspondientes por el COVID-19. A todos los entrevistados se les pidió su consentimiento y se les aseguró el anonimato de lo dicho. Para el análisis de las unidades, se tuvieron en cuentas las experiencias y opiniones de los entrevistados: participación en EIB, compromiso, actividades, explicación de los propios sentimientos de los entrevistados, expectativas, etc.

Las entrevistas también se complementaron con materiales etnográficos, a partir de la selección de registros construidos a través de la observación participante-sistemática del trabajo de parejas pedagógicas en el aula.

La inquietud sobre el trabajo en pareja pedagogía en la EIB, se desprende de la investigación realizada en el año 2013 para el trabajo de Tesina de la Licenciatura en Lingüística en Universidad Nacional del Litoral (UNL). Fue mi primer contacto con comunidades *mbýá* en el departamento San Pedro. Al realizar el trabajo de campo en dicha oportunidad, las dificultades que enfrentaban los docentes, tanto criollos como los indígenas, despertó mi inquietud. Ingresar en esa oportunidad a las comunidades requirió de un protocolo formal, con la solicitud a las autoridades escolares directivos y al Ministerio de Educación, explicando la tarea a realizar en las escuelas, que incluían también observaciones y entrevistas. Fue menester reunirme con el cacique de la comunidad, para explicar que tarea realizaría en la escuela, cual sería mi intervención y a quienes entrevistaría, además del uso que tendrían los datos obtenidos. También la posibilidad de tomar fotografías dentro de la escuela y sus entornos fue negociado en la investigación.

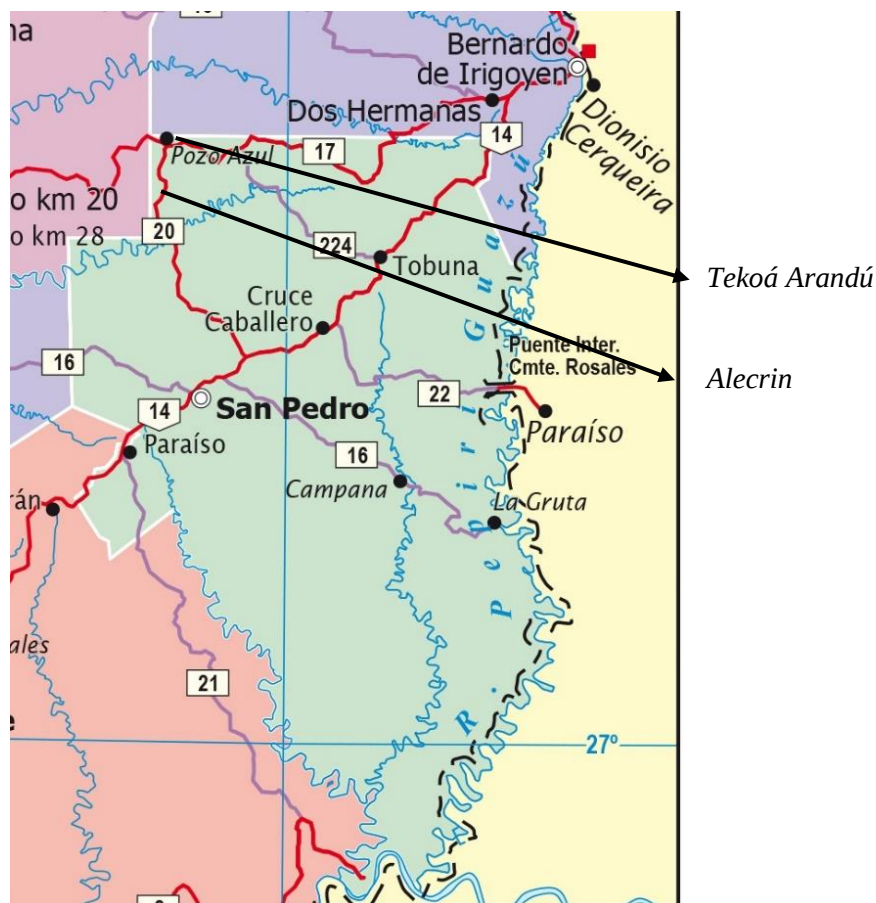
Imagen N° 7 Sandra Aranda, Liliam Prytz Nilsson, Rodolfo Fernández y John Lipski



Fotografía propia julio 2013 en *Tekoá Arandú*, Pozo Azul Misiones, Argentina.

Los primeros encuentros los realicé con el director de la Escuela de la Comunidad *Tekoá Arandú*, del Municipio de Pozo Azul, en el departamento de San Pedro, quien luego me presentó a los docentes criollos y docentes indígenas, los que se mostraron muy dispuestos a colaborar. En este primer trabajo de investigación para la licenciatura, conté con el acompañamiento de mi directora de tesis, la Lic. Liliam Prytz Nilsson y el profesor John Lipski. En dicho trabajo abordé la mezcla de códigos en el habla de los alumnos de la escuela Intercultural Bilingüe. Fue allí donde surgió la inquietud por el trabajo de las parejas pedagógicas en el aula, desembocando en esta Tesis de Maestría. Dado que los vínculos con la comunidad continuaron vigentes, volver luego para iniciar este trabajo resultó más sencillo ya que la confianza previa facilitó los lazos iniciales. En la instancia del trabajo de campo para esta investigación, ya la comunidad de Pozo Azul (San Pedro) se había dividido. Algunas familias formaron una nueva comunidad, denominada *Alecrin* y distante a 28 kilómetros de la primera. En ese caso se solicitó una nueva escuela, que en un principio funcionó en una construcción muy precaria, a cargo de una docente y un ADI de *Tekoá Arandú*. Luego, como resultado de las gestiones y pedidos, un padrino de la Organización APAER (Asociación Civil Padrinos de Alumnos y Escuelas Rurales) de Buenos Aires, comenzó la construcción del nuevo edificio escolar, donde actualmente funciona la escuela, y de la salita de primeros auxilios.

Imagen N° 8: Departamento San Pedro: Comunidades *Tekoá Arandú* y *Alecrin*



Para esta investigación de maestría, visité ambas escuelas, porque los contactos realizados se mantuvieron en el tiempo. Específicamente las entrevistas, observaciones y visitas se realizaron desde el año 2019 y se retomaron durante el 2021 y 2022. En el mes de octubre del año 2021, conté con el acompañamiento de mi directora de tesis la Dra. Ana Carolina Hecht y de otra investigadora del CONICET, la Dra. Noelia Enriz, experta en cuestiones de EIB en Misiones.

Imagen 9 Carolina Hecht, Noelia Enriz y la directora de la escuela N° 938 de la comunidad de Alecrín



Fuente: fotografía propia octubre 2021, *Alecrin*

Imagen 10 Carolina Hecht, Noelia Enriz, el ADI Milton y el director de la escuela N° 812



Fuente: Fotografía propia octubre 2021 *Tekoá Arandú*

Capítulo 2. Entramados para entender la EIB

2.1 Marco legislativo

A partir de la Ley Nacional de Educación Común N.º 1420 sancionada en 1884, se pretendió la “invisibilidad” de las culturas originarias a través de un proyecto monocultural y monolingüe-castellanizaste, y tuvo vigencia por más de cien años en los que el objetivo fue la unificación y la homogenización del pueblo por medio de la escuela. La segunda etapa a partir del siglo XX, y específicamente encuadrada legalmente en la reforma de la Constitución Nacional de 1994, determina un punto de inflexión en la mirada a los pueblos originarios en el compromiso del Estado, reconociendo la pluralidad y propiciando el respeto por las identidades étnicas y culturales de los pueblos indígenas del país.

De las leyes nacionales específicas, se destaca en primer lugar, la Ley N° 23302 promulgada en noviembre de 1985 y en la que además de visibilizar y valorar la presencia de los pueblos originarios, se propone crear el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI). El INAI aborda la cuestión de la regulación de la tenencia de la tierra en las que viven las comunidades, que aún hoy sigue siendo un tema sumamente sensible, y en Misiones en particular por su ubicación geográfica estratégica y su valor económico. Pero sin dudas, el capítulo V es relevante para este trabajo, ya que establece la educación dentro de las comunidades debiendo *resguardar y revalorizar la identidad* de cada comunidad en su lengua materna, desarrollando a su vez los contenidos correspondientes a cada nivel y modalidad. En relación con esta Ley, sostiene Gorosito (2008) que no se evidencian rastros en ella en cuanto a garantizar la identidad cultural a través de los procesos educativos de forma efectiva, ni la participación de los adultos indígenas. Sino que se refiere a programas comunes a todas las escuelas con el agregado de enseñanzas de técnicas agrícolas y de industrialización. En contraste, sí se encuentran definidos objetivos y acciones en los planes de salud y fomento al trabajo.

Si bien, desde la sanción de la ley de Educación Común N° 1420 del año 1884 hasta la Ley de Educación Nacional N° 26206 del año 2006, en vigencia actualmente, se han desarrollado trabajos de acercamiento y avances de las propuestas de alfabetización en contexto interculturales con las comunidades originarias, aun se implementa la reglamentación de distintas formas y cada comunidad la interpreta de manera particular. En coincidencia con Hecht (2006) podemos apuntar que la EIB ha permitido ciertos cuestionamientos pedagógicos, cognitivos y lingüísticos, aunque aún se evidencian inconsistencias y falencias consideradas parte de políticas compensatorias y de encubrimiento de desigualdades educativas. Es decir, las leyes y las reglamentaciones se encuentran alejadas de la realidad, del trabajo concreto en el aula y las características más específicas de la EIB.

La primera referencia a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en una ley de educación nacional aparece en la Ley Federal de Educación N° 24195 del año 1993 (ya derogada y reemplazada por la Ley 26206 del año 2006), que se incluyó en los programas compensatorios dirigidos a elaborar propuestas focalizadas para grupos particulares en función de un nuevo concepto: la *equidad*, noción que permitió una distribución diferencial y equivalente de bienes y servicios educativos “a grupos heterogéneos con el objetivo de compensar desigualdades socioeconómicas que, sin embargo, no pudieron ser superadas” (Soria 2010: 171). Aunque el proceso de implementación y regulación requirió aún más tiempo y continuó con un proceso de homogeneización implementando un único programa de estudios común para todas las comunidades del país, sin atender a las particularidades, culturas y cosmovisiones de cada pueblo originario. El sistema escolar para las comunidades indígenas previo a la sanción de estas leyes, según investigaciones de Hecht y Enriz (en prensa) presentaba el típico modelo de una educación homogeneizadora de las diversidades étnicas y lingüísticas. Las propuestas educativas de “modalidad aborígen” que responden a las demandas indígenas específicas sobre los contenidos, docentes y materiales recién podrán empezar a pensarse posteriormente.

Dadas las políticas descentralizadas del Ministerio Nacional de Educación, cada provincia tiene la potestad de establecer o no una política de EIB, así como de la forma particular en cómo se implementa. En tal sentido, según Enriz, “Misiones estableció un programa de educación intercultural bilingüe de frontera, que comenzó trabajando con la lengua castellana y portuguesa en la frontera de Argentina y Brasil, en el año 2003. Posteriormente, hacia el año 2005, producto de la confluencia de una serie de factores, este programa se interesó por la cuestión indígena” (Enriz: 2009:14). Durante este primer periodo, la característica fundamental era la ausencia de la voz indígena en la legislación, que fue asumida por otras organizaciones.

A partir de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206 del año 2006, la Educación Intercultural Bilingüe pasa a convertirse en una de las ocho modalidades transversales a los tres niveles del Sistema de Educación Nacional, y se define en la Ley como:

“La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias” (LEN 26206, art.52).

El marco jurídico federal que garantiza los derechos humanos de los pueblos indígenas en el Estado argentino⁵ se integra jerárquicamente con las siguientes normas. Todas las convenciones y tratados internacionales tienen una jerarquía superior a la ley, entre ellos, el Convenio N° 169 OIT que establece una política de respeto al derecho a la igualdad en condiciones de pluralidad, reconoce como titulares de los derechos a los pueblos indígenas y no a las poblaciones, tienen como eje el derecho a la autonomía, el derecho a las tierras, a los territorios y a sus recursos, el derecho a la organización con instituciones propias, el derecho a fijar las prioridades para el desarrollo autónomo y el derecho a la consulta y participación en todos los asuntos que afectan sus intereses, el derecho a la integridad cultural de los pueblos en el respeto por la integridad de sus valores, sus prácticas y sus instituciones (Convenio 107 de la OIT art. 5).

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada por la Asamblea General el 13 septiembre de 2007, suscripta por nuestro país, constituye un marco de referencia para el logro progresivo de las finalidades en ella expresadas, por cuanto están estrechamente vinculadas a la evolución y concreción de los derechos económicos, sociales y culturales como derechos colectivos.

En términos generales, respecto de la legislación cabe decir que, los cambios a nivel discursivo, legislativo e institucional no han impactado de manera significativa en las históricas prácticas a través de las que el sistema educativo atendió a la «cuestión indígena». Se trata de una política no exenta de conflictos y en la cual se juegan derechos no sólo educativos, sino que se ponen en juego los históricos modos de relación entre el Estado Nacional, los estados provinciales y los pueblos indígenas (Hecht y Schmidt, 2015). En otras palabras, las propuestas de toda la legislación nacional son adoptadas por los marcos legislativos según las especificidades de cada provincia, la historia, la coyuntura e incluso la relación de los pueblos indígenas de esos territorios con el Estado.

En el caso de Misiones, la Ley General de Educación de la Provincia de Misiones Ley VI-104 (Ex N° 4026/2003) contempla la atención a la diversidad (art.4 Inc. C), reconoce la preexistencia étnica y cultural de las comunidades indígenas y el derecho a preservar su lengua y sus pautas culturales, dándoles participación en el proceso de educación formal (inc. N). La Ley General de Educación de la Provincia de Misiones N° 4026/03 establece en su Capítulo IV, Artículo 38 los objetivos de la educación indígena, a saber:

⁵ . Cf. Secretaría de Derechos Humanos, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación: “Marco constitucional federal del derecho de los pueblos indígenas en el Estado Argentino”, entregado a los convencionales constituyentes con ocasión de la reforma constitucional en la provincia de Tucumán (marzo 2006); Contestación de oficio, entre otros, al juez de todos los fueros de la IVª Circunscripción Judicial de la provincia del Neuquén en los autos “Antrio, Ernesto - Muñoz, Víctor Hugo s/turbación de la posesión - Cossy, Diego Gastón s/Usurpación (Expte. N° 89/2008) en respuesta al Oficio N° 3907/2

- a) Efectivizar el derecho de las comunidades indígenas a una educación bilingüe intercultural.
- b) Respetar, reconocer y fortalecer la cultura de las comunidades indígenas.
- c) Concretar la participación de las comunidades indígenas en la elaboración de los proyectos educativos institucionales.

La Ley VI – N° 141 del año 2010 declara Política de Estado la Planificación Lingüística en la Provincia de Misiones, Instituye la Planificación Lingüística en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación, órgano de planificación, diseño, aplicación y evaluación, y establece la enseñanza obligatoria y sistemática de la educación intercultural plurilingüe en los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada, en todos los niveles de la educación obligatoria. A los efectos de esta Ley “se entiende por educación intercultural plurilingüe aquella destinada a ampliar las capacidades comunicativas de la vida social y a fortalecer los vínculos de intercomprensión”, para ello establece criterios para la alfabetización escolar de los niños y niñas cuya lengua familiar es diferente a la española, a fin de asegurar la continuidad de los vínculos entre sus comunidades de habla y la escuela.

Según este marco normativo, la educación intercultural plurilingüe articula un sistema educativo público desde el potenciamiento y desarrollo de la cultura y lenguas propias de las comunidades de pertenencia originarias, donde se interrelacionan y conviven en igualdad de oportunidades, respeto y valoración recíproca entre las culturas de la Provincia y del mundo.

El reconocimiento de las Unidades Educativas pertenecientes a la Modalidad EIB, se basa en la Resolución N° 2842 del 2007 del Consejo General de Educación de Misiones, que establece que “se Incluyen en la modalidad EIB, las Unidades Educativas cuya matrícula esté conformada por un 20% o más de alumnos y alumnas pertenecientes a Pueblos Originarios”. Estas escuelas, aunque con subvención estatal, son de gestión privada, lo que les permite mayor autonomía administrativa. Así, el Servicio Provincial de Enseñanza Privada (SPEPM) del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones, en su Resolución N° 139 del año 2007 establece y aprueba los “Fundamentos y Pautas Generales para la implementación de la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe para la Modalidad Indígena *mbyá-guaraní*” e instaura la figura del Auxiliar Docente Indígena. De ese modo, según requisitos y perfil necesarios se postulan como el pilar fundamental y distintivo de esta modalidad educativa, así como también la consulta permanente a las autoridades tradicionales, el respeto por su cosmovisión, la forma de organización y el diálogo activo entre la escuela y comunidad.

La Resolución 644/2013 del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones reconoce a la Junta Coordinadora de la Provincia de Misiones del Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas (CEAPI) como entidad representativa del Pueblo *mbyá guaraní*

de la Provincia de Misiones, con función consultora y de asesoramiento ante dicho Ministerio, para la planificación y gestión de la Educación Intercultural Bilingüe.

El Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones (SPEM) en su Resolución N° 251 del 13 de agosto de 2019, considera la normativa vigente y reconoce el valor de los procesos educativos tradicionales propios, de las formas específicas de enseñar y aprender, el mantenimiento de la lengua y de las pautas de organización comunitaria, que fueran demandas constantes del pueblo originario *mbýá* guaraní. En el mismo documento reconoce como Establecimientos Públicos de Gestión Privada, con el funcionamiento de la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe, a 15 institutos incorporados en el ANEXO I de la misma Resolución.

La interculturalidad se entiende en este documento como una propuesta pedagógica que se construye desde y para la diversidad, con la participación de las autoridades de las comunidades, padres y ancianos. Y no solo busca la recuperación y revitalización de la lengua originaria, sino también la cultura y la religión y al desarrollo de las áreas programáticas en la lengua materna, el aprendizaje del español como segunda lengua y del conocimiento y la espiritualidad guaraní. En palabras de la directora del Instituto de Políticas Lingüísticas, Prytz Nilsson (2021:2): “La interculturalidad es una propuesta pedagógica construida con las comunidades indígenas, desde y para la diversidad, de carácter profundamente actual, de ‘fortaleza para la democracia, la paz y la conquista de una identidad, porque incluye la participación, la solidaridad, el respeto y la valoración por el otro’, no sólo por la lengua originaria, sino por su propia cosmovisión y religión”. Es decir, según lo antedicho, se propicia un sistema educativo público desde el potenciamiento y desarrollo de la cultura y la lengua propia de la comunidad *mbýá*, donde se interrelacionan y conviven en igualdad de oportunidades.

En el ámbito educativo, la interculturalidad refiere principalmente a la posibilidad de que las denominadas minorías reciban educación en su propia lengua y, en particular, a las comunidades indígenas y al ajuste necesario en los proyectos educativos en cuanto a contenidos, planes, formación docente, entre otros aspectos relevantes de las políticas educativas. Este derecho y necesidad se enmarca dentro de un marco legislativo nacional y provincial que constituye la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Su primer objetivo era el bilingüismo en zonas de frontera debido a los extensos límites internacionales que comparte Misiones con la República del Brasil. Cabe señalar que esta idea, incluso, se concretó en el intercambio de docentes de un país a otro para la enseñanza del español y del portugués. Respecto de esto, como lo plantea Enriz (2010), la EIB en Misiones adquirió relevancia en un comienzo debido al estímulo que recibió desde la formación del MERCOSUR, a fin de fortalecer los vínculos bilaterales de ambos países. Aunque la provincia de Misiones tiene límites también con Paraguay, país de habla española y guaraní (*jopara*), el tratamiento de las lenguas en

contacto en ese ámbito, no fue valorado para los proyectos de EIB fronterizos. En coincidencia con el análisis de Enriz, parece que, al momento de diseñar la EIB, la necesidad de pensar las fronteras, fue más evidente que la necesidad de pensar las lenguas indígenas.

2.2 Implementación de la EIB

En América Latina, en países como Bolivia, Guatemala o México, también se habla de EIB, pero a diferencia del modelo de pareja pedagógica de Argentina, se considera a un docente que asuma el rol de enseñar tanto los contenidos propuestos por el Estado en el currículum oficial e integrar a ellos los referidos a lengua y saberes de ancestrales de la comunidad. En nuestro país la implementación de la EIB tiene otros desafíos que apuntan sobre todo a la diversidad de contextos y formas que adquiere la modalidad en cada uno de ellos.

En Argentina existen más de 30 pueblos originarios y se hablan actualmente unas 16 lenguas indígenas con muy diferente vitalidad, por lo que la implementación de las escuelas interculturales adquirió características propias en relación con las poblaciones, lenguas y contextos geográficos y sociales específicos, influenciados a su vez por las políticas educativas adoptadas en la legislación provincial de cada provincia y los recursos con los que cuentan para su desarrollo. En sus inicios, debido al modelo asimilacionista adoptado por el Estado Nacional, el esfuerzo por integrar a los niños y niñas de las comunidades indígenas a la escuela común, tuvieron como resultado altos índices de ausentismo, repitencia y abandono, llegando a alcanzar altos grados de analfabetismo. Según el documento preliminar 2008–2009 del Ministerio de Educación de la Nación, la correlación entre analfabetismo, lugar de residencia y población que habla y/o entiende lengua originaria nos lleva a pensar acerca de la vitalidad de las lenguas indígenas en relación con el sistema educativo. Precisamente, aquellos pueblos con un índice mayor al 15% de analfabetismo (*mbýá guaraní, wichí, toba, pilagá, chorote, tapiete*) son quienes más sostuvieron sus lenguas originarias.

En sus inicios en Misiones “el surgimiento quedó firmemente asociado a la relación con lenguas destacadas del citado convenio internacional (refiere al MERCOSUR). Si bien Misiones limita con Brasil -país de habla portuguesa- y Paraguay -país bilingüe español y guaraní-, fue sólo la frontera con el primero y el tratamiento en torno a su lengua los que lograron valoración.” (Enriz 2010: 145) Es decir, que en una primera instancia la educación intercultural surge como proyecto de frontera con el fin de establecer relaciones multilaterales en el marco del tratado del MERCOSUR, y luego paso a ser una cuestión indígena. Pero mucho tiempo antes de esta reglamentación, ya se llevaban adelante algunos proyectos de escuelas bilingües en la provincia, principalmente alentadas y sostenidas por el obispado de Posadas, como es el caso de las Escuelas ubicadas en las comunidades de *Fracrán* y *Perutí*. Primero de manera asistencial, liderada por filántropos, misioneros y

agrupaciones indígenas, que más tarde se organizaron como Asociaciones, o movimientos sociales como la Asociación Indigenista de Misiones, ENDEPA, Palabras del Alma, entre otras.

En el siguiente cuadro sinóptico se muestra a modo de resumen las primeras creaciones de escuelas y centros educativos desde el año 1978 al 1998.

Tabla N° 1: Primeras escuelas interculturales y centros educativos en Misiones

Año	Hechos Principales
1978	Los jefes y chamanes de <i>Perutí</i> y <i>Fracrán</i> le solicitan al Obispo Mons. Jorge Kemerer la creación de una escuela para sus comunidades.
1979	La comunidad de <i>Cuña Pirú</i> le solicita a la Hermana Margarita Silveria Rodríguez que los ayude a abrir una escuela.
1979	El Ministerio de Bienestar Social y Educación lleva a cabo un censo de comunidades indígenas.
1979	Se presenta el Proyecto de Desarrollo Integral de las Comunidades Guaraníes de <i>Fracrán</i> y <i>Perutí</i> .
1982	La Comisión Indigenista Misionera de <i>Cuña Pirú</i> , bajo el mando de la Hermana Margarita, recibe en donación una casa de madera para abrir la nueva escuela.
1983	El Dr. L. H. Rolón abre en Iguazú el Museo <i>Mbororé</i> con la ayuda de un maestro paraguayo.
1986	<i>Tamandúá</i> (Departamento de 25 de mayo) y <i>Marangatu</i> (Puerto Leoni) abren sus escuelas.
Desde 1986 a 1994	<i>Fortín Mbororé</i> se convierte en escuela municipal.
1986	Hay cuatro escuelas indígenas: en <i>Fracrán</i> , <i>Perutí</i> , <i>Fortín Mbororé</i> y <i>Cuña Pirú</i> .
1987	La Primera Ley Provincial N° 2435/87 reconoce los Derechos Indígenas y a través del decreto regulador N° 2747 se crea la oficina de Dirección de Asuntos Guaraníes para el manejo de políticas generales.
1989	Finaliza el proyecto de <i>Fracrán</i> y <i>Perutí</i> .
1989	Se aprueba la nueva Ley N° 2727/89 que reemplaza a la Ley N° 2435/87.
Desde 1994 a 1998	<i>Fortín Mbororé</i> se vuelve escuela satélite dependiente de la Escuela Provincial N° 722, entrando así al sistema educativo provincial dependiente del Consejo General de Educación.

Fuente: Liliam Prytz Nilsson, directora ejecutiva del IPPL. Cuadro realizado por el equipo técnico del IPPL

La EIB desde sus orígenes fue parte de las luchas y reivindicaciones sociales, políticas, económicas y territoriales de los pueblos indígenas. Un modo de combatir contra la discriminación de sus lenguas, cosmovisiones y formas de vivir, diferentes a las impuestas por los grupos dominantes. Aunque parecería que la prioridad es la dimensión idiomática y todo lo referido a las lenguas en contacto en la escuela, no se pueden omitir elementos y prácticas culturales en los contenidos a desarrollar. La EIB constituye el proceso por el cual se recuperan conocimientos, saberes y tecnologías propias de los pueblos indígenas, con el objetivo de recuperarlos y afianzarlos. Y a través de esta reivindicación, transmitirlos a las nuevas generaciones. Al igual que en la provincia de Misiones, en la provincia de Formosa, la EIB surge a partir de los reclamos que los miembros de la comunidad presentaron al Estado. En la investigación realizada en Formosa entre las comunidades *wichí* del Departamento de Ramón Lista, Hecht (2006) afirma que las voces se levantaron en contra de aquellas escuelas cuyo objetivo era contribuir a la integración y el progreso de una sociedad ‘civilizada’ homogeneizando lingüística y culturalmente a la población mediante un ideal ciudadano.

El mayor número de experiencias en EIB se encuentra en las provincias del norte argentino, principalmente en Jujuy, Salta, Formosa y Chaco, y en los últimos años, también muestran un número elevado de unidades educativas la región mesopotámica principalmente Misiones y la región patagónica. Esto nos alerta acerca de la gran variedad de experiencias y situaciones por las cuales atraviesa la implementación de la EIB en Argentina (Hecht y Schmidt, 2016).

Tal como vengo sosteniendo en los párrafos previos, dado que no todas las jurisdicciones implementaron la modalidad de la misma manera, es enorme la variabilidad. En las investigaciones de Aliata (2017) se determinan que algunas contradicciones en las formas de abordar la educación en los espacios de formación docente en contextos interculturales, pueden generar prácticas y discursos que obstaculiza el desarrollo de propuestas de EIB, profundizando las condiciones de desigualdad y exclusión socioeducativa que actualmente acontecen en distintas provincias.

Si bien antes de la implementación de la EIB muchos niños y niñas pertenecientes a las comunidades indígenas asistían a escuelas comunes llamaba la atención que su rendimiento escolar era muy bajo en comparación con el resto de la matrícula. El desconocimiento de la lengua española, la falta de capacitación de los docentes para atender a estos grupos de niños y niñas, los sumía en silencios, poca o nada participación en clases, falta de interés, ausentismo y abandono. “...diversas investigaciones señalan que muchos maestros se interesaron por la EIB a partir de la necesidad de hacer frente al fracaso escolar que sufrían muchas comunidades indígenas del país y adjudicaban dicho fracaso a los alumnos y a sus familias” (Aliata, 2017: 9). Pero la situación es concreta, como podría un niño, una niña aprender a leer y escribir en una lengua que no comprende, que desconoce;

cómo lograría relacionarse con sus pares y sus docentes en el ámbito escolar. Podríamos explicar aquí también que como lo desarrolla Enriz (2007) los niños y niñas *mbýá* crecen dentro de sus comunidades aprenden a través de la acción, la imitación el juego en un ambiente de libertad e independencia, lo que presentaría también una dificultad al momento de la inserción en el proceso de escolarización en el que se manejan otras reglas y estructuras.

En el caso del contexto patagónico, Valdez y otros investigadores relacionados a la cultura *mapuce* de la provincia de Neuquén, exponen que las diferencias entre los contenidos curriculares y la formación de maestros de la cultura, determinan prácticas muy heterogéneas: “En algunos casos está centrada en la cosmovisión; en otros se focaliza en la escritura y la enseñanza del vocabulario; otros, recuperan la dimensión de la oralidad propia de la transmisión en la cultura *mapuce*” (Hecht y Schmidt 2016: 60).

Volviendo a la EIB en Misiones, la Ley Provincial N° 2727 hace referencia a la escolarización de la población indígena, se puede entrever en sus líneas el objetivo de incluirlos al sistema nacional sin participación explícita de los miembros de la comunidad en el proceso. “No obstante, la mención al bilingüismo se debe analizar con recaudos porque implícitamente se apela al modelo de bilingüismo de transición en donde la lengua indígena se piensa como un puente facilitador para lograr en un futuro la castellanización, aunque se sostenga un reparo a no perder la identidad” (Hecht y Enriz: en prensa)

En la práctica, el error inmediato en el que incurren la mayoría de los docentes al asumir un cargo en EIB y en general lo actores involucrados, es querer pensar que la Educación Intercultural Bilingüe implica **traducir** el diseño curricular a otra idioma, sin tener en cuenta las culturas, cosmovisiones (conocimientos, valores, costumbres, hábitos, creencias), y sobre todo sin entrar en dialogo continuo con las comunidades de Pueblos Originarios quienes buscan ser “reconocidos en las diferencias, preservar la identidad étnica cultural y construir una propuesta político –educativa pensada mediante la participación y consulta permanente” (Prytz Nilsson 2021:12).

Evidentemente el fin último de la educación es un fin político, y desde allí debe ser interpretado, dado que al ser un proyecto global afecta a la totalidad de la cultura guaraní. Intentar planificar un modelo pedagógico intercultural, dentro de las estructuras de poder donde se debate y negocia el currículo corre el riesgo, como dice Meliá, de hacer una transposición de categorías, un reduccionismo a categorías occidentales. Por esta razón, se debe garantizar un proceso de participación y toma de decisiones de los mismos educadores indígenas para la construcción del diseño curricular para la Modalidad EIB (Prytz Nilsson 2021).

Por lo tanto, si se considera a la escuela como espacio de construcción y afianzamiento de valores, identidades y actitudes, es sin dudas la herramienta del Estado para el desarrollo de sus

políticas hegemónicas. Esta situación, explicaría la importancia que los pueblos originarios dan a la educación, como punto central para su lucha, porque la consideran más que en su mera función pedagógica, en su función política, cultural y social. Se pide que la escuela tenga en cuenta los contenidos culturales relevantes que los pueblos originarios deciden compartir en los distintos niveles educativos, según sus propias prácticas culturales, y aquellos que desean preservar para su propio desarrollo. Así hay un cumulo de saberes y prácticas que se preservan de la escuela, a modo de capital social y derechos de autoría comunitaria, derechos a conservar sus estilos y modo de vida para cumplir con los valores éticos y principios ancestrales de ser parte de la naturaleza y la creación. Justamente, esos valores son los que la escuela de Modalidad EIB debe respetar y valorar. Pero además de la esfera de lo cultural, otra situación de discusión, es sin dudas la enseñanza de la lengua indígena, tema que abordaremos más adelante.

2.3 La figura del maestro criollo en la modalidad EIB

La escolarización en Misiones, como en todo el país, consta de niveles inicial, primario, secundario, terciario y universitario con diferentes modalidades. Actualmente asisten alumnos de las comunidades indígenas en variadas proporciones en todos los niveles educativos, la modalidad intercultural se ofrece en el nivel inicial y primario fundamentalmente. Para el año 2020 estaban en funcionamiento cinco escuelas secundarias núcleos y quince aulas satélites de las cuales dieciocho son de gestión estatal y dos de gestión privada. Debido a cuestiones geográficas y de accesibilidad, pertenecen al proyecto Escuelas Secundarias mediadas por TIC. Este modelo educativo innovador es promovido por UNICEF desde 2012 y tiene el objetivo de garantizar a los/as adolescentes de áreas rurales muy alejadas, puedan acceder al nivel secundario. Actualmente hay 119 sedes en áreas rurales de las provincias de Chaco, Salta, Jujuy, Tucumán, Santiago del Estero y Misiones. Los/as alumnos/as asisten todos los días a clases y acceden a los contenidos a través de la plataforma educativas donde los docentes de todas las áreas desarrollan sus clases. En las sedes rurales, los/as alumnos/as están acompañados por tutores y, en el caso de las instituciones de EIB, también por un auxiliar indígena.

Los docentes criollos que pertenecen a la EIB trabajan en un nivel de precariedad, ya desde su formación en los institutos de Formación Docente, y marginados por una formación continua poco especializada que no atiende las necesidades específicas de la modalidad. Es decir, existe una carencia especialmente en el ámbito de la didáctica de las lenguas indígenas, en la comprensión de su cosmovisión y de su cultura ancestral; reconociendo que la educación bilingüe va más allá de la enseñanza instrumental de la lengua. Por la falta de materiales actualizados, pertinentes o suficientes y en muchos casos hasta relacionados con la infraestructura escolar muy precaria, cada escuela y sus docentes, deben enfrentar en solitario estas responsabilidades en las condiciones en las que se

encuentren. No se incluyen dentro de los planes de formación docente, un perfil especializado para la educación indígena y el trabajo en EIB y tampoco cuentan con asesoramiento que pueda coadyuvar a la enseñanza de la lengua *mbýá* y brindar pertinencia cultural a los contenidos a desarrollar, además del diseño y confección de materiales didácticos específicos.

Según señala Arce (2009), luego de las cohortes de capacitaciones de los años 2004 y 2005, éstas fueron reemplazadas por “Mesas de Gestión Curricular”. Las mismas se dividieron en tres zonas geográficas dentro de la provincia y llevaban adelante talleres de exposición de experiencias y la elaboración de proyectos educativos y planificaciones, además de la lectura de textos teóricos que argumentaban las prácticas docentes en contextos interculturales. Pero, siguiendo a este investigador, al regresar a las aulas, estas innovaciones no se vislumbraban en la práctica diaria, la mayoría de los docentes volvían a sus estructuras tradicionales. Para subsanar esta cuestión, el programa de EIB del Consejo General de Educación de la Provincia puso en marcha las visitas técnicas, es decir un acompañamiento *in situ* a los docentes a partir del año 2008 con resultados positivos, ya que se enfrenaban dificultades y situaciones concretas y propias de cada comunidad que pudieron ser acompañadas. Semejante situación la plantea Unamuno (2018) con relación a la educación intercultural en la provincia del Chaco en las comunidades *wichí*, marcando la distancia que existe entre las bases de las propuestas educativas y la realidad contextual en la que se desarrolla.

Desde una perspectiva de las competencias, según López (2005), el maestro bilingüe debe conocer y aplicar las didácticas de la lengua materna, de las segundas lenguas y de otros idiomas extranjeros; contar con competencias de investigación; ser capaz de diseñar estrategias adecuadas para las situaciones sociolingüísticas y socioculturales en las cuales desarrolla su quehacer; y estar habilitado para relacionarse y trabajar con la comunidad a la que pertenecen los estudiantes que atiende. Todo esto ayuda al maestro a ser un profesional y no solo un técnico aplicador. Pero, capacitar a los docentes criollos para trabajar en EIB, requiere acompañamiento y formación específica y continua y, como vimos en las entrevistas y las propias experiencias de los docentes, al asumir el cargo se encuentran con realidades muy diferentes a las expectativas con las que los formaron. Se enfrentan con desafíos para los que no han sido capacitados y en general sólo cuentan con la experiencia y la buena voluntad de quienes ya trabajan en la modalidad y sus directivos. Así también la formación de los ADI, que en un comienzo consistió en un proyecto de formación, fue luego reducido a talleres y actualmente a un vacío didáctico y pedagógico. Y como se reflejó en el trabajo de campo realizado para esta tesis, la mayor fortaleza con la que cuentan es el acompañamiento del cuerpo docente y comunidad.

Según Vezub (2000), hay tres tipos de aprendizajes: 1) el aprendizaje pedagógico, que aborda las áreas del currículo, la gestión del aula, la reflexión, el análisis, y el estudio de nuevos casos; 2) el

aprendizaje personal, referido al proceso de conocerse a sí mismo, reflexionar sobre su trayectoria e historia profesional y fomentar el deseo de educar y enseñar y 3) el aprendizaje institucional, que implica conectarse con otras instituciones culturales, comunitarias y redes profesionales para alimentar el propio desarrollo. Llevar a cabo estos aprendizajes determina la eficacia de la formación. Si los maestros no se involucran en el proceso como sujetos, sino como objetos de la formación, se puede generar resistencia, porque ellos sienten la necesidad de cierta autonomía en la toma de decisiones contra los órdenes superiores, que muchas veces ignoran o desconocen su contexto específico.

La modalidad EIB, por su particular forma de implementación en el contexto argentino, requiere a un/a maestro/a comprometido, como del que habla Vezub (2000). En la provincia no existe la figura del maestro bilingüe en la EIB, es el docente común que comparte el aula con su pareja pedagógica, un miembro de la comunidad que está capacitado o certificado para enseñar su lengua y cultura en la escuela. Y es el/la maestro/a criollo quien debe acompañar, sostener y colaborar para que la pareja pedagógica funcione en el ámbito educativo, no solo en el aula, en todas las actividades escolares y comunitarias que se propongan. Y coincidiendo con Hecht y Enriz (en prensa) respecto de su análisis de los inicios de la EIB en esta provincia: “los docentes que se desempeñaron en esa época en las escuelas con matrícula indígena en Misiones recuerdan la necesidad de recursos, los interrogantes y las limitaciones que enfrentaban por falta de conocimientos sobre experiencias interculturales y sobre la población en sí misma”. Situaciones que aún no fueron superadas.

2.4 La figura del maestro indígena en la EIB

El maestro indígena adquiere diferentes denominaciones de acuerdo con la provincia donde se desempeñe: Idóneo, ADA (Auxiliar Docente Aborigen) y Profesor Intercultural Bilingüe en Chaco, MEMA (Maestro Especial para la Modalidad Aborigen) en Formosa, Auxiliar Bilingüe en Salta y ADI (Auxiliar Docente Indígena) en Misiones, etc. Actualmente se escucha con mayor fuerza el concepto de maestro de la cultura mbyá, como ellos mismos se reconocen.

La Resolución N.º 5828 del año 2004 del Consejo General de Educación de Misiones instituye la figura del Auxiliar Docente Indígena y establece el Perfil del Auxiliar Docente Indígena, que define, entre otros requisitos:

“Acreditar la participación en los Talleres de Capacitación para Auxiliares Docentes Indígenas tener el aval de la Comunidad del Pueblo Guaraní, en cuya escuela se va a desempeñar, por medio de sus autoridades tradicionales y una Asamblea de la Comunidad, mediante Acta debidamente firmada; asumir con responsabilidad la labor docente; participar en forma obligatoria en las

formaciones y capacitaciones docentes que el sistema educativo determine; hablar fluidamente el mbyá guaraní, y tener amplios conocimientos del español”.

En el año 2007, Resolución N.º 139 del año 2007 del Consejo General de Educación, en su artículo 3º reza textualmente “INSTITUIR en el marco de la “Educación Intercultural Bilingüe para la Modalidad Indígena (*mbyá-guaraní*)”, la figura del Auxiliar Docente Indígena con los requisitos y perfil necesarios, que como Anexo II forman parte de la presente Resolución.

El Ministerio de Educación de la Nación en el año 2015 establece el marco de referencia para el Trayecto Formativo y Certificación de servicios para Educadores Interculturales Bilingües Indígenas, con la participación de referentes provinciales, y de CEAPI (Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas), equipos técnicos de Chaco, Misiones, Formosa, Jujuy y Salta. En dicho documento se “asume la formación docente en servicio -con pertinencia lingüística y cultural- como modo de contribuir al empoderamiento de estos actores, y se configura mediante una real y constante implicación de las prácticas áulicas, comunitarias e institucionales” dirigidos a Auxiliares Indígenas en servicio. En cada una de las provincias, como ya vimos, el docente indígena recibe diferentes denominaciones⁶, y a partir de dicho documento se los nombra como Educador Intercultural Bilingüe Indígena (EIBI).

Además de fundamentar la necesidad de la presencia del docente indígena en la EIB, hace referencia a la participación e inclusión de los pueblos indígenas en la construcción de una propuesta educativa intercultural y bilingüe. Un aspecto relevante es el de recuperar las pedagogías indígenas de las diferentes culturas y tomar en cuenta en el currículum, los tiempos, los conocimientos, los estilos de enseñanza y de aprendizaje, se contribuye así a la construcción de una pedagogía intercultural.

Recientemente, se ha propuesto en la provincia de Misiones, un nuevo perfil en el que se especifica, algo que se asumía como una obviedad respecto del docente: que pertenezca a *la etnia mbyá guaraní* y sea miembro activo de la comunidad a la que pertenece. Por lo tanto, se debe cumplir con el requisito del aval de las autoridades de su propia comunidad y generalmente esta designación recae en jóvenes vinculados a ellas desde un lugar muy específico, como familiares de caciques o ancianos, o en los propios caciques, que en muchas comunidades son muy jóvenes. Toda esta elección, debe encuadrarse dentro de las normas de selección, acorde al perfil del ADI.

Un aspecto importante es que el ADI tenga conocimiento del español de uso regional en forma oral y escrita, ya que esas competencias permiten su participación en el trabajo del aula, y

⁶ Auxiliares Docentes Indígenas (ADI - Misiones), Docentes Idóneos (Jujuy), Maestros Especiales para la Modalidad Aborigen (MEMAS- Formosa), Docentes Auxiliares en Lengua y Cultura Aborigen (DACyLA-Salta), Auxiliares Docente Aborígenes (ADA-Chaco)

planificación de la tarea en colaboración con el docente no indígena, además de posibilitar la elaboración de materiales didácticos áulicos. Todas sus acciones pondrán de manifiesto su vínculo y compromiso con la comunidad y con la tarea para la que fue elegido. Cuando recién es designado en su rol, el ADI, trabaja como voluntario, porque muchas veces es como puesto a prueba, porque no solo la reglamentación determina condiciones que se encuadran dentro de los perfiles de las resoluciones gubernamentales, sino que también la propia comunidad observa y evalúa su tarea.

En cuanto a la formación profesional del ADI, en tiempos de la implementación de la modalidad, se requería que hubiera alcanzado la terminalidad de la escuela primaria, es decir el séptimo grado. A partir del año 1995 con la aplicación de la Ley Federal de Educación, el requerimiento se extendió a la acreditación de la EGB 3⁷, y como esta última etapa estaba desarrollada por profesores, no por docentes de escuela primaria, ya resultaba más difícil la asistencia de la población indígena. Teniendo en cuenta que la gran mayoría de las comunidades se encuentran dentro de la selva misionera, y por eso para algunas personas las posibilidades de acceso son muy limitadas. Entre los años 2006-2007 y 2008-2009, se continuó con dos cohortes del Curso de Formación Pre-profesional para Auxiliares Docentes Indígenas (ADI) en los que se formaron alrededor de 80 ADI, quienes a partir de la finalización de los cursos fueron nombrados para trabajar como pareja pedagógica y/o maestro/a especial de lengua y cultura *mbiyá* en las escuelas con donde asistían niños/as indígenas. En la actualidad, todas las escuelas de la modalidad cuentan con al menos un ADI nombrado que está trabajando a la par de los docentes no indígenas. Si bien esta inclusión es un avance, en las instituciones se considera que sería necesario contar con uno por grado.

En contraste con otras provincias de la región NEA, como por ejemplo la provincia de Chaco, donde un miembro de la comunidad indígena obtenía el cargo de ADA (Auxiliar Docente Aborígen) no sólo porque era elegido por la comunidad, sino también, porque realizaba cursos de capacitación docente en el CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen) de dos años de duración. Aunque en esa región también, por cuestiones de distancias y recursos, surgen los “idóneos”, personas que poseían competencias en la lengua y la cultura indígena, pero sin una capacitación formal, a pesar de que esta figura no aparece en la legislación. Sin embargo, en Chaco a diferencia de Misiones se fue dando una profesionalización de la figura del docente indígena.

⁷ La Ley Federal de Educación N° 24195 fue sancionada en abril de 1993 y promulgada ese mismo mes y año. Dicha Ley modificó la estructura de niveles educativos, contemplándose un nivel inicial (jardín de infantes), la Educación General Básica (EGB) de tres ciclos de tres años cada uno que reemplazaban a la escuela primaria. La EGB1 comprenden 1°2° y 3°, EGB2 4°,5° y 6° y EGB3 7°,8° y 9°, de ese modo se prolongaba la enseñanza obligatoria hasta los 15 años. Luego, un Polimodal de 3 años con diferentes modalidades. No obstante, en 2006 esta ley fue reemplazada por la Ley Nacional de Educación (LEN) N°26206 volviendo a estructura anterior de educación inicial, primaria y secundaria (Cf. https://educacion.gob.ec/educacion_general_basica/).

Con la derogación de la Ley Federal y la puesta en vigencia de la Ley Nacional de Educación, en 2006 se volvió un requerimiento la certificación del séptimo grado para quienes aspiraban a los cargos de ADI. Durante el año 2021 se abrió nuevamente el debate sobre los requisitos que deben cumplir para su nombramiento. Entre ellos un punto que genera especial controversia es la exigencia de Acreditación de Certificado de Terminación de Estudios del Trayecto Pre-Profesional o Nivel Secundario completo. Tal como se explicó, existen solamente 19 escuelas secundarias de EIB en la provincia y por razones económicas y de distancias, sería muy difícil la asistencia de los ADI a las clases. Además, por la propia idiosincrasia del pueblo *mbyá*, forman familias siendo muy jóvenes y tiene que sostenerlas y asumir responsabilidades propias como esposos, esposas padres y madres. En las entrevistas realizadas a los ADI durante el trabajo de campo para esta tesis, ellos no consideran esencial tener el secundario aprobado para su desempeño en el aula. Sostienen que cumplimentar ese requisito no les brinda ni herramientas, ni estrategias, sino que las adquieren durante las capacitaciones específicas en las que se abordan tareas y recursos relevantes para la tarea en el aula. “Esta formación integral permitiría al docente no solo crear puentes comunicacionales equilibrados entre los dos horizontes culturales, sino también responder a las necesidades, intereses y requerimientos pedagógicos, sociales y culturales particulares de sus estudiantes” (Cruz 2017: 225).

2.5 Rol Social del ADI

El rol del ADI no sólo es importante dentro del aula, sino que además tienen una importante función como líderes ya que gozan del reconocimiento de su comunidad. Esto es debido a que fueron elegidos por ella y poseen una instrucción y capacitación para el trabajo, lo que les otorga autoridad y poder. Son mediadores entre la escuela y su comunidad, son nexos comunicativos. La figura del docente indígena es el rasgo distintivo de la EIB, ya que es quien debe asumir, de manera articulada y equilibrada, el diálogo entre códigos, lógicas y mundos de vida pertenecientes a los dos universos culturales, buscando el interaprendizaje y la comunicación efectiva entre ellos.

Esta situación, podría crear un punto de conflicto en relación con la figura del auxiliar docente indígena (ADI) o del maestro indígena debido a que pueden significar una ruptura de las jerarquías tradicionales y de la sabiduría del *Opygua*, líder religioso de la comunidad. Además de la promoción de nuevos liderazgos basados en las capacidades que adquieren los alfabetizados para negociar con la población del blanco. En palabras de Arce (2009), el conflicto surge por la concepción del valor espiritual del aprendizaje guaraní pues, según esa concepción, el conocimiento no puede ser aprehendido por medio de otra persona, sino por inspiración y revelación. Para los guaraníes en general, las manifestaciones culturales no se desarrollan fuera de un contexto de espiritual, que se nutre en una articulación muy sutil de identidad, territorio, cosmovisión y religión.

Imagen N° 11: Pareja pedagógica en el aula



Fuente: fotografía propia noviembre 2021, Alecrin

Los ADI son los encargados de la puesta en valor y rescate de la lengua y la cultura de la comunidad. Situación que se pone de manifiesto en los contenidos que aspiran para el trabajo en el aula los propios auxiliares, siguiendo las propuestas que surgen de las reuniones con caciques, ancianos y autoridades. Plantean en abordar temas como el monte, las estaciones, el agua, plantas medicinales, sus costumbres ancestrales, su historia. Con relación a este último punto, Hecht (2006:10) en su investigación en Ramón Lista (Formosa) con las comunidades wichí plantea que, “a partir de la idea del pasado se crea una visión estática y estereotipada, que deja de lado el cambio cultural, y sin apreciar que es una construcción humana histórica, inmersa a múltiples condiciones y usos sociales y políticos”. Por lo tanto, es fundamental la mirada de los ADI a lo que se enseña en la escuela. En conceptos de Enriz (2019) que se forman no solamente para abordar tareas de traducción y mantener el dialogo, sino que también para para aportar a la escuela algo que ella no tiene, construyen un rol en paralelo a la tarea docente y que pueden acompañar ese rol, apoyando a los/as

niños/as en el aula, articulando el acceso al conocimiento escolar y favoreciendo el acceso a la lengua hegemónica.

2.6 Acciones en el Aula en relación con la enseñanza de la cultura

El aula de una escuela de modalidad de EIB se ve diferente, se siente diferente, se huele diferente y se escucha diferente. Ni mejor, ni peor que otra: diferente. Lo dice Jessica, maestra de grado criolla, en la entrevista “vamos a ser siempre diferentes, pero podemos respetarnos y vivir en armonía; que ellos (los miembros de la comunidad *mbyá*) nos enseñan más a nosotros que nosotros a ellos, en esta experiencia de EIB es un ida y vuelta... aprender a ver la escuela con otra mirada, a los chicos y chicas y a ser más empáticos al saber la realidad de tus alumnos”. Un intercambio entre los docentes en el aula y con un crecimiento espiralado, en donde se pueden incluir a los niños y niñas, sus familias y a la comunidad.

La escuela, con su formalidad en el marco de las políticas educativas, tiene un diseño curricular, con contenidos básicos, y el desarrollo de estos en cantidad y calidad asegurarán la igualdad de posibilidades a los/as niños/as. A estos debemos agregar que incluir, también es respeto a la diversidad y que somos distintos, en palabras de Díaz (2003 :96) “la cultura no está en la escuela, la cultura llega a la escuela puesta en los chicos y chicas que la traen a la escuela” y la real interculturalidad está en el intercambio, en el encuentro, en el diálogo. Esta debe ir más allá de las políticas educativas, como lo refieren Hecht y Schmidt (2016) para desprenderse de la asociación entre pueblos originarios como salvajes, prehistóricos y atrasados, no solo vinculándolos con lo rural y folclórico, sino viéndolos desde su situación actual con toda la capacidad de gerenciamiento y desarrollo.

Las situaciones planteadas en el aula no son exclusivas de algunos pueblos originarios, se viven circunstancias de tensión en distintas comunidades a lo largo del país, en las escuelas interculturales de Neuquén, por ejemplo, donde asisten alumnos de la etnia *mapuce*. Respecto de esto último, explican Valdez y otros investigadores que “Plantear la relación entre docentes y maestros de lengua en un plano de complementariedad y autonomía implica correrse de la lógica exclusiva de la escuela occidental y avanzar hacia un reconocimiento de los conocimientos y las prácticas pedagógicas propios del Pueblo *Mapuce*, lo que agudiza aún más las tensiones” (Hecht y Schmidt 2016: 62)

Para el logro de estas metas, el trabajo conjunto de docentes indígenas y no indígenas se vio fortalecido por la participación activa de la comunidad indígena en la escuela, por ejemplo, en Misiones favorecer espacios de diálogos con los sabedores, tendió a fortalecer los nudos conceptuales que luego se desarrollarían en las distintas etapas de trabajo, especialmente en los contenidos de la

asignatura Cultura mbyá y continuando con la perspectiva asumida por Enriz y Hecht (en prensa) refiriéndose a la EIB en Misiones, promover la participación de los ancianos de cada comunidad, tanto en lo referido a los temas a abordar en el espacio curricular cultura mbyá y a los contenidos de la formación general.

La educación intercultural en este contexto es relevante, ya que la meta es ayudar a los niños y niñas a elevar su autoestima, enseñarles acerca de su origen, y su historia y la de sus familias desde la escuela, dándoles el valor y respeto que requieren. Ampliando estos conceptos, para los indígenas, la escuela no tiene solo el objetivo de que los niños y niñas aprendan a leer y a escribir, potenciando su futuro personal, Arce (2009) asegura que, ese futuro incluye el de su grupo familiar y social en la interacción con la sociedad no indígena. Si un anciano solicitaba que los niños y niñas aprendieran a leer los papeles de los “blancos” para defender a sus parientes, no estaba solamente pensando en el progreso de ese niño o de ese grupo familiar, sino en esa estrategia de negociación ante los sectores de la sociedad con la que les toca interactuar. Saben, aunque parezca idealista, que solamente con escolarización pueden lograrlo. También en un artículo conjunto, Hecht (2018) al analizar trayectorias escolares de referentes mujeres indígenas, incluidas mbyá-guaraní, también se plantea el carácter colectivo que tiene la formación para las comunidades indígenas. Incluso dicho artículo se titula “Yo quiero estudiar por mi comunidad” sintetizando en esa frase la apuesta de “formarse para transformarse y transformarse para brindarle nuevas oportunidades al grupo del que forman parte”.

El tema de la educación está en continuo debate. Al respecto tuve la oportunidad de participar, en el marco de mi trabajo de campo, de la Asamblea de los Caciques de las comunidades mbyá guaraní de toda la provincia de Misiones durante el mes de julio de 2022 en la comunidad de *Fracrán*, donde además participaron docentes indígenas, agentes sanitarios y representantes del CPI. La Asamblea se realizó a lo largo de tres días, con una agenda pautada, en la que participaron el grupo de Caciques Unidos, cerca de 120 personas. Las explicaciones en guaraní estuvieron a cargo de Heriberto Villalba y Osvaldo Morínigo, del equipo del IPL. El objetivo fue tratar varias temáticas, entre las que la cuestión de la educación fue una prioridad por lo que la directora del IPL, Lilyam Prytz Nilsson, asistió con parte de su equipo de trabajo. Se debatió acerca de la enseñanza en lengua *mbyá* o castellano, se les explico que para los niños y niñas les resulta más fácil aprender a leer y escribir en la lengua de uso cotidiano, que esa tarea la deben cumplir los Auxiliares Docentes Indígenas y que el castellano deben enseñarlo los maestros de grado. Se informó sobre el Proyecto de Formación para Educadores Indígenas presentado ante las autoridades del Consejo General de Educación de la Provincia destinado a quienes ya están prestando servicio en las escuelas como ADI, que son elegidos y tienen el aval de sus comunidades. En esa oportunidad, las autoridades de las comunidades presentes

volvieron a reclamar que se les debe consultar antes de tomar decisiones que les incumben o involucran.

2.7 Lenguas en contacto en el aula

Según el Atlas Sociolingüístico de los Pueblos Indígenas de América Latina, elaborado por varios especialistas bajo convocatoria de UNICEF en el año 2009, más de un quinto de las 420 lenguas indígenas habladas en Latinoamérica corren el riesgo de dejar de ser utilizadas (Hecht y Enriz: 2019). Y esta situación es consecuencia de diferentes factores que actúan con desigual fuerza en cada comunidad lingüística. Podríamos identificar la pérdida de sus territorios ante el avance de la “civilización del blanco” que los sitúa en situaciones de extrema pobreza y exclusión, profundizando la invisibilización y la discriminación, también la migración de comunidades a centros urbanos donde viven en la marginalidad debido a la carencia de recursos. Como consecuencia también, el mantenimiento y el uso de su lengua se ven seriamente afectados. En el informe preliminar del Ministerio de Educación de la Nación (2010: 5) se determinan que “algunos índices señalan que los indígenas “urbanos” tienen más ventajas que los indígenas de las áreas rurales para acceder a la escolarización: por ejemplo, mientras que los *qom* de Chaco, Formosa y Santa Fe alcanzaron el 80,5% de alfabetismo, los *qom* que viven en Buenos Aires alcanzaron el 98,1%. Sin embargo, cabe advertir que este pueblo presenta los más altos índices de pérdida de la lengua originaria cuando sus miembros sufren el desarraigo de los lugares de origen. Por lo tanto, estamos ante la encrucijada del avance por la escolaridad versus el retroceso en el uso de las lenguas nativas.

En otra investigación de Hirsch y Lazzari (2016) se plantea la situación del habla y la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas y establecen que el *wichi*, el *qom*, el *guaraní*, el *mbyá-guaraní*, el *chorote*, el *pilagá*, el *quechua* son habladas por adultos, jóvenes y niños, mientras que el *tapiete*, el *nivaclé*, el *mocoví*, el *mapuzungun* presentan una discontinuidad y solo la hablan adultos mayores de 40 años. El tehuelche solamente por ancianos y población criolla utiliza el *quichua santiagueño* y el *guaraní correntino*. Y afortunadamente el *vilela*, el *tehuelche*, el *rankülche*, el *chaná*, el *huarpe*, entre otras se encuentran en proceso de recuperación. Como se ve el *mbyá* está entre las lenguas indígenas más vitales de Argentina.

Los derechos lingüísticos son parte innegable de los derechos fundamentales individuales y colectivos y se sostienen en principios universales del hombre y sus lenguas adquieren un nivel de igualdad formal. Hamel (1995) sostiene que, por las posturas de los defensores de las minorías lingüísticas, se han conseguido sostener ciertas definiciones y condiciones básicas para que éstas puedan acceder a sus derechos. A nivel individual, refiere a utilizar, aprender, desarrollar y escolarizarse en su lengua materna, de la minoría a la que pertenece y aprender la lengua oficial del

país en el que vive, es decir igualdad de oportunidades. A nivel colectivo, resguardar su alteridad etnolingüística e identidad, que requiere un trato especial como comunidad con iniciativas y medidas del Estado que garanticen su supervivencia como colectividad. También entiende este autor que los derechos lingüísticos comprenden también el derecho a identificarse con su propia lengua para poder utilizarla en otros contextos de la vida de la sociedad, no solo en el ámbito educativo sino también en lo administrativo y poder contar con los recursos necesarios para desarrollarlas.

La lengua *mbyá*-guaraní integra, como lengua indígena, un complejo lingüístico por su expansión geográfica, ya que abarca varios países trascendiendo las fronteras. En Argentina se vincula con diversas variedades de la misma familia lingüísticas: el *guaraní* correntino hablado por población criolla de todo el noroeste; el guaraní paraguayo co-oficial en ese país, y lengua hablada por la mayoría de la población criolla y migrantes asentados en las zonas costeras del Río Paraná, el *avá* guaraní de la provincia de Salta y el *mbyá* guaraní que, además de ser lengua comunitaria de las familias indígenas, es objeto del proyecto EIB.

Enriz (2010) hace mención a las investigaciones del pionero Bartomeu Meliá, y explica que “el guaraní paraguayo fue creado por los agentes de la conquista religiosa en la zona, como una herramienta que permitiera constituir una comunidad lingüística, en conceptos de Bourdieu, en su búsqueda de unificar el lenguaje y transmitir el catecismo. Esta variedad de guaraní paraguayo es un ensamble de dialectos y fonéticas de los distintos grupos étnicos, con la gramática propia y arreglos de la gramática del español, que se convirtió en “lengua oficial” de las misiones. Años más tarde, en 1992 con la reforma de la Constitución del Paraguay, este *habitus* lingüístico se convirtió en la segunda lengua oficial. Esta breve descripción del proceso de transformación del guaraní paraguayo, marca la diferencia con el *mbyá* como forma más antigua de la lengua y más conservada, pero quizás menos valorada y explica la marcada diferencia de los actuales hablantes de guaraní *mbyá* con el guaraní paraguayo y la resistencia de las comunidades de Misiones a utilizar como material didáctico en la escuela, aquellos que hayan sido elaborados en el vecino país.

Retomando algunos conceptos desarrollados por Arce (2009) el *ayvu rapyta*, es el fundamento del lenguaje humano para los *mbyá*, donde *ayvu*, lenguaje humano, *ñe'êy*, la palabra y *e*, el decir, encierran el doble sentido de “expresar ideas” y “porción divina del alma”. De aquí se desprende que el lenguaje humano es un don, otorgado por la máxima divinidad a cada persona *mbyá guaraní*, como fuente de sabiduría y en estrecha relación con el alma. Siguiendo la cita del trabajo de Arce, las bellas palabras, *ayvu porã*, que se van aprendiendo a lo largo de la vida, se irán perfeccionando hasta llegar a la vejez, de ahí la importancia, respeto y valoración a los ancianos portadores del *Arandú*, conocimiento de la bellas y sabias palabras. Con el acompañamiento de sus padres, abuelos, hermanos y miembros de la comunidad, los/as niño/as van consolidando su

formación durante todas las etapas de su vida. En el *opy*, la casa de oración donde vive el *opyguá*, líder religioso, se reúnen para cantar, danzar, buscar consejos y escuchar las “bellas palabras”, allí se le enseña a todos juntos, este es su sistema educativo propio.

Esta valorización de la lengua mbyá, se percibe en los diálogos y entrevistas con los miembros de las comunidades en las que se realizó el trabajo de campo. Hasta en algún momento una de las maestras criollas, expresa que: “Además la cultura acá está intacta, en otras comunidades ya está la cultura del *Juruá*” (María José, maestra de 1°, 2° y 3° grados). Cabe aclarar que en *mbyá* guaraní, a partir de lo consultando en el diccionario de Rodas y Benítez, la palabra “*juruá*” denomina al hombre blanco, no indígena.

La enseñanza de la lengua es sin dudas uno de los puntos clave en la EIB. Desde los comienzos se discutió si se debía crear un sistema escrito debido al carácter sagrado de la lengua *mbyá*, tradicionalmente ágrafa y mantenerla alejada del guaraní paraguayo normalizado desde la época colonial jesuita. Por esta razón no siempre hubo acuerdo entre las comunidades en cuanto a la enseñanza de la lengua, una gran mayoría requiere que los/as niños/as aprendan bien el castellano para mejorar la interacción con la sociedad circundante. Estas mismas personas reniegan de la introducción de la lengua *mbyá* en la escuela, ya que entienden que los ámbitos de aprendizaje de la misma son la familia y la comunidad.

Por otra parte, hay quienes prefieren que se utilice la lengua nativa como herramienta de transmisión de contenidos, mientras que, en forma paulatina, los niños y niñas vayan incorporando el manejo del castellano hablado y escrito. Arce (2009) concluye en sus investigaciones que los *mbyá* consideran que, si un conocimiento propio de los guaraníes se incorpora a la escuela, por un lado, se legitima como tal en el ámbito institucional; pero por el otro, se hace común no sólo para los alumnos y docentes de esa escuela, sino que ese conocimiento trasciende. De ahí la cautela en resguardarlo, en los ámbitos tradicionales de transmisión de conocimientos: el hogar y el *Opy*, casa de oración, en los entornos familiar y ritual.

En el nivel de umbral de acceso a las escuelas, las madres y los niños y niñas *mbyá* guaraní son monolingües en la gran mayoría. El rol de las madres es reconocido y resguardado, porque en ella recae la responsabilidad de la transmisión de la lengua, es quien inicia al niño en su lengua ancestral. Por ello se entiende la poca o nula participación de las mujeres en actividades fuera de su hogar, comunitarias; mantienen un mínimo contacto con el entorno fuera de su hogar o comunidad. Gorosito (1988) contrapone la idea de que la comunidad *mbyá*, es una sociedad dominada por hombres, quienes tienen el poder y la palabra, sino que la presencia de las mujeres, silenciosas, y pocas veces interlocutoras con extraños, se muestran siempre atentas y observadoras. Son ellas la que construyen “el poder y la historia” y a través de ellas, los hombres determinan su destino individual.

En las investigaciones llevadas a cabo en la provincia de Misiones en diferentes comunidades por Enriz y Hecht, encuentran que “presentan el uso de la lengua homónima (*mbyá*) como primera lengua tanto para los adultos como para los niños y niñas, es la lengua preeminente de comunicación cotidiana en ámbitos domésticos y como lengua prioritaria de comunicación entre la población *mbyá* en ámbitos públicos. De este modo, el español queda relegado a los intercambios con referentes del Estado o bien el resto de la sociedad hispanoparlante (comerciantes, turistas, médicos, etc.)” (Enriz y Hecht 2016: 3). En los diálogos que se escuchan en la escuela, durante mis visitas a las comunidades, ambas lenguas se mezclan en el murmullo general. Los niños y las niñas juegan, cantan y conversan en *mbyá*, hablan con los auxiliares y hacen consultas, se dirigen a la directora, que tiene un fluido manejo de la lengua originaria. Pero con los maestros y maestras, y a mí, se dirigen en español, en interlenguas en diferentes estados de desarrollo, pero se expresan de tal manera, que fácilmente se los comprende.

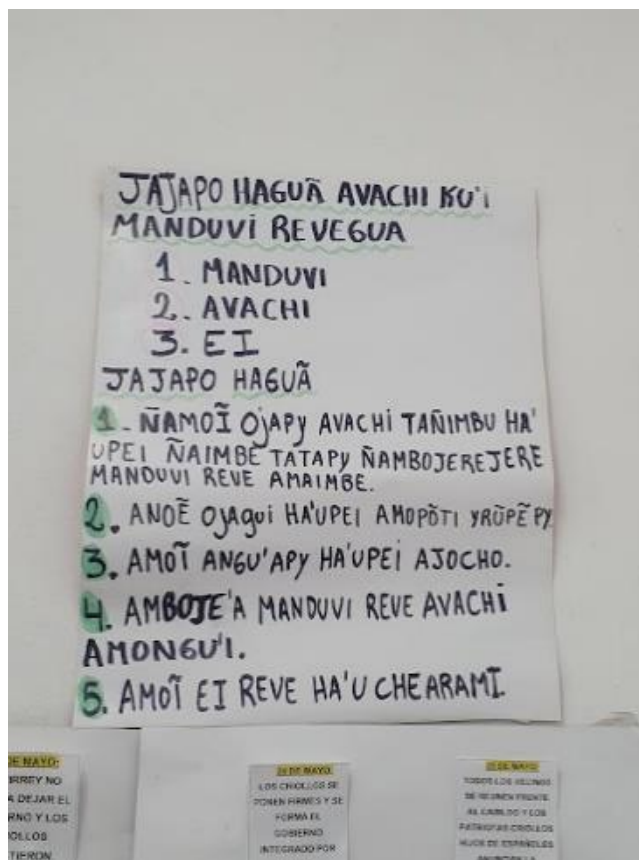
Los niños y niñas inician el aprendizaje del español en la escuela, en nivel inicial mediante juegos, canciones, imitaciones, en una u otra lengua, accediendo así a un bilingüismo incipiente que se irá complejizando gradualmente conforme avanzan en su escolaridad. En los estudios sobre adquisición de la lengua este proceso se denomina "interlengua", donde los aprendientes mezclan ambas lenguas en su afán de comunicarse. El término interlengua acuñado por el lingüista L. Selinker, refiere al tipo de lengua o sistema lingüístico utilizado por quienes están en proceso de adquirir una lengua meta, es decir segunda lengua, que en nuestro caso sería el español. Este proceso marca las diferentes etapas por las cuales atraviesa una persona de su lengua materna hasta conseguir aprender el idioma meta y que perfila sus propias reglas que no se encuentran ni en la lengua materna, ni en la lengua objeto.

En este proceso de alfabetización en las dos lenguas, primero se relaciona la oralidad del *mbyá* con la grafía correspondiente, sonidos y letras. El siguiente paso será escribir, graficar las palabras aprendidas o reconocidas en español.

Los Auxiliares Bilingües son miembros bilingües de la comunidad, con conocimientos de castellano y toman un curso de formación ofrecido por el mismo programa. Sin dudas, ha sido este aspecto el más relevante en varios sentidos. Por un lado, por las capacitaciones que estos miembros de las comunidades indígenas recibieron (Allica 2011; Arce, Benítez y Duarte, 2007). Por otro lado, porque establecieron un espacio para lo indígena dentro de la escuela, a través de la asignatura denominada “Cultura Mbyá”. En este mismo sentido Arce (2009) sostiene que, a partir de estas capacitaciones, fueron asumiéndose nuevas prácticas, no solamente como resultado del trabajo en conjunto entre docentes y auxiliares, sino también debido al intercambio de experiencias y debates entre pares. Los ADI a través de esta oportunidad, fueron empoderándose, en palabras de Arce, y

fueron elevando en cantidad y calidad sus participaciones en los debates, hasta el punto de solicitar que ancianos y líderes de las comunidades indígenas, sean parte del equipo de capacitadores. Estas acciones, sin dudas, pusieron en tensión las estructuras de enseñanza de los docentes criollos en las que habían sido formados en los institutos, y algunos de ellos pudieron adecuarse a las nuevas prácticas y actitudes interculturales.

Imagen N° 12: Lámina realizada por el ADI, que se observa en el aula de Alecrin



Fuente: fotografía propia noviembre 2021

En la síntesis de trabajo en comisiones desarrolladas en el marco de la Mesa Federal, Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe el 17 de diciembre de 2021, Misiones integro una comisión junto con las provincias de Salta, Tucumán, La Rioja y CABA y entre otras conclusiones se determinó la necesidad de una clara identificación de la EIB, y acciones para regreso y re-vinculación de alumnos/as al sistema. Pero, un punto importante fue el reconocimiento de la necesidad de continuar con las acciones de acompañamiento y seguimiento de las trayectorias de los estudiantes indígenas y más proyectos de formación de docentes indígenas. Con esos propósitos se sugieren talleres de capacitación para docentes indígenas y mayor capacitación sobre la forma de vida

de los pueblos indígenas a los docentes no indígenas. Ojalá que efectivamente se avance en esa dirección.

Capítulo 3. Pareja pedagógica en el aula

3.1 El maestro y el ADI en el aula

Sobre el rol de los maestros indígenas en el campo de la antropología y la educación existe poca bibliografía, aún más específicamente en relación con el trabajo en pareja pedagógica, o sea cuando el educador indígena trabaja junto con un docente no indígena recibido en Institutos de formación. La búsqueda bibliográfica me ha remitido a diferentes situaciones particulares en varias provincias, tal como se viene desarrollando a lo largo de este escrito.

Si bien la legislación contempla y propone la figura de un auxiliar indígena en el aula de escuelas interculturales, su presencia, con diferentes denominaciones y perfiles profesionales, se vincula con la enseñanza de la lengua y aspectos culturales que no se contemplan en los planes de enseñanza. Como consecuencia, cada jurisdicción o cada escuela, le da una impronta particular que no guarda relación con la tarea pedagógica específica, es decir como auxiliar técnico medianamente calificado, auxiliar no calificado, traductor, referente afectivo para los niños y niñas aborígenes wichí en particular siguiendo la investigación de Zidarich (1999) y otros investigadores como Medina (2013) en la comunidad *qom* y *moqoit*, también en la provincia de Chaco.

En cuanto a la enseñanza de la lengua, algunos trabajos de investigación plantean los esfuerzos que han realizado las comunidades, en colaboración con docentes o miembros de algunas Iglesias que asumieron la tarea de alfabetizar. Es el caso de las comunidades *wichí* del Chaco que han realizado material didáctico específico, que se explica en la investigación de Zidarich (1999). Situación similar ocurre en otras comunidades, particularmente en las comunidades *mbyá*, ya que su lengua es de uso cotidiano en la oralidad, y aun hoy se trabaja por acordar la grafía.

En el caso del Chaco, Zidarich también aborda la participación de los Auxiliares Docentes (ADA), su selección y capacitación para el trabajo en el aula que no llegó a adoptar tampoco el rol de pareja pedagógica. A modo de ejemplo en dicha provincia a fines de la década de los 80 se creó el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), institución en la que se forman docentes indígenas para el trabajo en el aula, pero que no desarrollan tareas en parejas pedagógicas, sino que llevan adelante funciones docentes específicas frente al grado, con un perfil orientado “que no solo les posibilitaran ejercer la docencia, sino también reconocerse como parte de un colectivo particular y reestablecer vínculos con una historia y practica culturales-identitarias, valorándolas” (Unamuno 2018:74), Según este perfil profesional se plantea la posibilidad de un modelo de educación bilingüe o simplemente la pertenencia a una comunidad, es decir un “idóneo indígena” para el trabajo en el aula, no refiere a un Auxiliar Indígena.

Siguiendo con el caso del Chaco, provincia pionera en EIB, las investigaciones de Hecht y Aliata con maestros *toba/qom* dan cuenta de que allí son los maestros indígenas quienes están a cargo del aula, es decir cuando no necesariamente se trabaja con pareja pedagógica. Por un lado, podemos contar con los trabajos de Hecht (2006 y 2017) en donde investigó el rol de los maestros enfatizando el lugar que ocupa la lengua indígena en la enseñanza. Por otro lado, en Aliata (2017), se aborda el tema de los docentes indígenas y no indígenas en EIB, en cuanto a su formación y perfeccionamiento, así como también al trabajo que realizan en el aula, no como pareja pedagógica sino a cargo de grados diferentes en diferentes niveles del sistema educativo.

Otros datos que también surgen de las investigaciones realizadas en la provincia del Chaco, refieren a las tensiones entre docentes indígenas y criollos en su labor cotidiana y con diferentes grados de intensidad. Algunas comunidades atribuyen al docente criollo falta de vocación para trabajar en estos contextos y desconocimiento de la lengua materna de los alumnos, mientras que los docentes indígenas son criticados por su falta de preparación para desempeñarse frente al aula, aunque reconocen su capacidad para comunicarse con los niños y niñas. Siguiendo a Aliata (2017), sostenemos que estas rivalidades en la mayoría de los casos están bañadas de desconocimiento, preocupación y desconfianza acerca de la Educación Intercultural Bilingüe que se ancla desde el período de formación de dichos docentes (sean maestros indígenas o no indígenas). Además, se podría apuntar aquí, que como se dijo, los ADI, tienen un rol social importante tanto con el aula como en su comunidad, portan un status elevado; y pueden generar tensiones con los docentes criollos, como lo analiza Hecht (2006) en trabajos previos.

Si nos referimos a la pareja pedagógica en el aula, en la provincia de Formosa aún se trabaja con ese modelo: un docente indígena y otro no indígena que cumplen diferentes funciones. Hecht (2011) caracterizó el rol que desempeña cada uno en la hora de lengua, el MEMA (Maestro Especial para la Modalidad Aborigen) se ocupa de la enseñanza del *wichí* a los niños y niñas *wichí* y el docente de español trabaja tanto con los criollos como con los *wichí*. Solamente un pequeño porcentaje de los docentes indígenas asistieron al profesorado con formación intercultural orientada a comunidades *wichí* y *toba*. En contraste con lo que debería ser el trabajo en el aula en pareja pedagógica, la realidad demuestra otra forma de división de roles. “La poca labor conjunta se nota especialmente en las casi nulas planificaciones y articulaciones conjuntas de las clases” (Hecht, 2011:73). Es decir que estos maestros de la cultura aborigen, en general, trabajan en situaciones de desigualdad, ya que asumen un rol marginal en lo que refiere a las tareas en el aula: planificar, enseñar y evaluar. Y esta situación en general tiene como consecuencia también el vacío o insuficiencia en cuanto a contenidos y estrategias pedagógicas para el desarrollo de las clases de cultura aborigen. En relación con el trabajo de parejas pedagógicas en las comunidades *wichí* de Formosa, Hecht (2006: 100) menciona que “no

se han observado en las prácticas cotidianas un ‘trabajo en pareja’, excepcionalmente se han registrado casos de planificación y articulación conjunta de las clases”, que se hacen visibles hasta en la forma en la que el docente criollo y el indígena se identifican entre sí.

Un trabajo similar, pero en otra región geográfica, lo encontramos en la tesis presentada por Serrudo (2006) en donde analiza el trabajo de la pareja pedagógica en la EIB de Salta. Allí, se explica la articulación del trabajo áulico y lo describe como la formación de un equipo de trabajo en el que los conocimientos de uno complementan y enriquecen al otro, con una cuidadosa preparación de la planificación realizada entre los dos, incluyendo contenidos y actividades que reflejen la diversidad lingüística y cultural. La formación del auxiliar indígena es también abordada por Guaymas (1989) quien hace una cronología del proceso de reconocimiento y formación de auxiliares indígenas en dicha provincia.

Los docentes indígenas tienen la responsabilidad de transmitir a los niños y niñas de las comunidades los saberes culturales propios; pero, en algunos casos, su labor se limita al trabajo con la lengua. Sin embargo, en el caso de Santiago del Estero, fueron los docentes blancos quienes asumieron el compromiso de aprender y transmitir la lengua en la escuela, algunas veces porque pertenecían a los pueblos originarios y otras por haber realizado cursos de capacitación. En otras palabras: “La pareja estaba en la planificación, no en la clase”. (Hecht, 2011: 162). También en Santiago del Estero según lo investigado por Andreani y Hecht (2012) en las escuelas con niños y niñas quichua hablantes, nos encontramos con que el *quichua* no adquiere estatuto pedagógico para los docentes y los niños y niñas siguen sin ser percibidos en toda su dimensión subjetiva-cultural-lingüística.

En el caso particular de Misiones, contexto en donde desarrollo la presente investigación también se agrega una asignatura específica “*cultura mbyá*” que alentó a las familias a enviar a los niños y niñas a la escuela, aumentando la matrícula escolar provincial de niños y niñas indígenas. Prytz Nilsson también sostiene que en algunos casos la lengua materna no se da como asignatura, sino como un programa de inmersión en el que algunas asignaturas se desarrollan en la lengua materna, como lengua y artística, por ejemplo y otras como ciencias sociales, ciencias naturales o matemáticas, que se dan en castellano. En este sentido debemos hacer notar que aún en Misiones se está trabajando en el diseño curricular adaptado a EIB.

En el abordaje de la problemática de la pareja pedagógica, se generan muchos debates y propuestas teniendo en cuenta el rol que deben desempeñar cada uno, en particular el docente indígena, traductor o docente. Se designa al auxiliar indígena como responsable de algunos grados, generalmente los primeros, y el docente común en los demás. Jessica, docente criolla de la comunidad *Tekoá Arandú*, explica, que “sin ADI, se trabaja también, pero el tema es la comprensión de los chicos

y chicas, si no tenés al ADI lo que se tiende a hacer es trabajar tus áreas, tus contenidos, y ahí es como anular lo cultural, y esto está mal” En este sentido, Enriz (2010) describe las tareas del auxiliar en el aula, relacionadas a la cultura de su pueblo con canciones, historias y relatos, que son altamente significativos para los niños y niñas.

El primer y segundo grado, en la escuela de la comunidad de Alecrin, funcionan en una misma aula, como plurigrado y la división entre niños y niñas que pertenecen a uno u otro grado, es solo perceptible por los maestros. En esta aula la pareja pedagógica está formada por María José, docente criolla, y Milton como ADI. Es interesante ver como alternan en forma permanente la labor docente y como es natural, también las lenguas, según quien sea el que se dirija a los alumnos, se escucha español o *mbyá* guaraní. Si bien los niños y niñas se comunican entre sí en su lengua materna (el *mbyá* en este caso), alternan las lenguas según su necesidad de comunicarse con el ADI o la maestra criolla. Aunque ésta se esmera en decir algunas frases en *mbyá*, despertando la risa de los niños y niñas, corrigiendo, en reiteradas ocasiones, su expresión o fonética.

En una de mis visitas a la escuela, compartí la clase de primer grado con María José, docente criolla y Calixto, maestro de la cultura. El aula tiene las paredes con láminas en *mbyá*, un colorido abecedario cuelga sobre el pizarrón, los pupitres están a la izquierda del aula ubicado formando un gran bloque, a la derecha en forma individual de forma tradicional, uno detrás de otro.

Imagen N° 13 Aula bilingüe. El ADI desarrollando su clase de lengua



Fuente Fotografía propia, noviembre 2021.

Hay muchas risas y conversaciones, los niños y niñas se acomodan en sus lugares, mientras Calixto escribe en el pizarrón: es clase de lengua *mbyá*. Calixto comienza la clase y les lee mientras va mostrando las vocales, los niños las repiten con enérgica voz. El ADI les pide ejemplos de palabras que tengan cada uno de esos sonidos, algunos pasan al pizarrón y las escriben. María José, está a un lado del aula, sigue con atención el desarrollo de la clase, camina entre las mesas y les habla a los niños y niñas. Algunas palabras en español y otras en *mbyá*, que a veces provocan las risas de los chicos y chicas. Después de varios ejemplos, los dos docentes entregan a los niños y niñas tareas impresas en las que todo está escrito en *mbyá*, tienen dibujos y los niños y niñas deberán agregar las vocales que faltan para completar el nombre de la imagen que aparece. Aquí se diferencian las tareas para los alumnos de primero y segundo que tienen mayor complejidad, ambos docentes colaboran para la realización del trabajo y los que van terminando piden los colores para pintar los dibujos. Todos los niños y niñas pertenecen a la comunidad, solo hablan el *mbyá*, los docentes entre sí se comunican en español. Es momento de abrir los cuadernos, y Calixto pregunta a los alumnos que día es, escribe la fecha en el pizarrón. En el bullicio de la clase comienzan las tareas de corrección. La cola de pegar va de banco en banco, los niños y niñas se ayudan entre sí y los docentes van comprobando que lo hagan bien. Calixto sigue dando instrucciones a los alumnos en guaraní, los alienta y felicita por la tarea. Algunos traen a mostrarme el cuaderno. Una de las niñas canta en *mbyá* mientras termina de pintar los dibujos con mucha concentración. Al sonar la campana, todos salen rápidamente para descansar y jugar en el recreo.

Imagen N°14 Camino a la escuela



Fuente: Fotografía propia, octubre 2018.

3.2. La interculturalidad en Primera persona

3.2.1 Las voces de los maestros de la cultura *mbyá*

La Escuela Intercultural bilingüe tiene un sello distintivo que la identifica y caracteriza, que consiste en la presencia en el aula de un miembro de la comunidad donde está ubicada, es decir, los auxiliares docentes indígenas. En el caso de la provincia de Misiones prefieren identificarse como maestros de la cultura *mbyá*.

Teniendo en cuenta las Leyes Nacionales y Provinciales en un marco mayor de reglamentación internacional, la presencia del Auxiliar Docente Indígena está considerada y su función especificada a través de convenios y acuerdos entre Estados y representantes de los pueblos originarios. Aun así, al ingresar a una comunidad y recorrer sus aulas, al entrar en contacto con los actores que tienen día a día la tarea de educar, compartir, escuchar y trabajar por la interculturalidad real, las sensaciones e impresiones son otras. En mi caso personal pude observar las diferentes interpretaciones que cada comunidad, cada institución educativa y cada miembro de la pareja pedagógica hace de la misión que tiene el ADI en el trabajo en el aula. Además, durante el trabajo de campo efectuado para el desarrollo de esta tesis, las visitas a las escuelas permitieron un acercamiento a las realidades que viven actualmente las escuelas con población *mbyá-guaraní* de modalidad EIB.

Para los miembros de las comunidades que hoy se desempeñan como Auxiliares, trabajando en parejas pedagógicas en las escuelas, esa labor representa todo un desafío por múltiples dimensiones. En primer lugar, es de destacar que todos los entrevistados reflejan un compromiso de trabajo con su comunidad y especialmente con los niños y niñas, como responsables de transmitir los “conocimientos ancestrales de su cultura”, la lengua y su cosmovisión que ellos mismos aprendieron de sus antepasados. Lo manifiestan con profunda convicción y compromiso siendo su función docente un trabajo por y para su pueblo. Epifanio, ADI de la comunidad Tekoá *Arandú*, lo expresa claramente al consultarle sobre la función del docente indígena: “fortalecer la cultura y los conocimientos ancestrales y para que los chicos y chicas tengan acompañamiento real de parte de la comunidad, porque el ADI es representante de la comunidad dentro de la escuela, en el aula, es la voz de la comunidad. Ese es el rol del Auxiliar, para eso está el ADI, para acompañar y para fortalecer la cultura” (Epifanio 2021, San Pedro).

De manera complementaria, en su investigación, Enriz (2019: 97) afirma que “El rol del ABI está definido a partir de sus habilidades entendidas en términos de su propio grupo: hablar bien la lengua y conocer historias para narrar, de las que la propia comunidad valora. Ese contenido en sí mismo no es suficientemente recuperado por las propuestas docentes, en la medida en que los maestros muchas veces desconocen la lengua y, por tanto, no logran articular más valor en la tarea”.

Los maestros *mbyá* asumen con total convicción la tarea, está muy clara en sus conceptos la misión que tienen en el trabajo del aula, aunque el ingreso como auxiliar tuvo distintas motivaciones entre los entrevistados. Calixto, ADI de *Alecrin*, por ejemplo, comenta que la principal motivación al comienzo fue la posibilidad de un trabajo seguro, agrega que “después por mi papá que siempre me hablaba así de que tengo que estudiar y saber todo sobre la cultura y entender eso también. Ahí empecé a querer trabajar en la escuela”. En el caso de Milton, ADI de *Alecrin*, participo de la capacitación para ADI llevado a cabo por el Ministerio de Educación en el año 2006 - 2007 cuando todavía estaba terminando el polimodal y luego fue convocado para el trabajo, siempre con el aval de la comunidad que resulto una excepción en su caso particular ya que él no es miembro de la comunidad donde está la escuela, viaja todos los días desde *Tekoá Arandú*.

El constante movimiento de las familias en la zona, hizo que un grupo de la comunidad más grande de *Tekoá Arandú*, se desprendiera y formara una nueva comunidad: *Alecrin*, ubicada a 24 km de distancia, entonces ya conocían a Milton y permitieron que trabajara como ADI en la nueva escuela que se creó allí. Es muy poco probable esta situación, ya que generalmente la comunidad es quien elige de entre sus miembros a quien consideren más capacitado para llevar adelante la tarea. Ante la nueva comunidad en formación y la creación de la escuela, fue la directora la que convocó a Milton para el cargo de ADI, y la comunidad lo acepto, ya lo conocían. Al terminar la escuela secundaria, comenzó a estudiar en el instituto de formación docente de Eldorado, pero las dificultades de traslado y económicas para afrontar la carrera hizo que la tuviera que abandonar pronto.

Epifanio, ADI de *Tekoá Arandú*, sostiene que “no puede entrar cualquier auxiliar. Él tiene que ser evaluado por la comunidad si realmente está dispuesto a trabajar a proteger, fortalece o esta simplemente porque tiene posibilidades de trabajo”. Como autoridad, el auxiliar participa de las reuniones de la comunidad, para dar respuesta a los requerimientos y sugerencias de los padres, o para informar el desarrollo de las clases.

Es muy interesante como se desarrolla el proceso de selección de auxiliares en Misiones que difiere con los métodos de selección en otras provincias. En las primeras escuelas, y es el caso de la comunidad de *Tekoa Arandú*, fue el mismo cacique que alentado por los padres de los niños y niñas en edad escolar, quien comenzó con la escuela, solo, como único personal, en una construcción humilde. Su objetivo era iniciar a los chicos y chicas en la lectura y escritura y el afianzamiento de la cultura *mbyá*. Más tarde se creó la escuela y llegaron los maestros criollos y Nicanor se convirtió en Auxiliar. En otras situaciones, el pedido de la creación de una escuela de la modalidad, ya va acompañado del nombre del ADI que pide la comunidad. Y a medida que la matrícula escolar va en aumento, la necesidad de nuevos auxiliares se soluciona con los candidatos que deben tener el aval de su comunidad por el rol que cumplen dentro de la escuela. Además, como lo plantea Epifanio, el

ADI es como una autoridad dentro de la “comunidad” tiene que ser ejemplo, ser buena persona, tener familia dentro de la comunidad, tener pareja, proteger a sus hijos, su familia”.

La figura del auxiliar es relevante, porque es “la voz de la comunidad” dentro de la escuela, participa en las reuniones con ancianos y padres, escucha las propuestas, dificultades o inquietudes, para llevarlas a la escuela; o ante situaciones que se plantean en la escuela y deben ser comunicadas a las familias. Similar situación se registra en las comunidades wichí de Formosa, donde, además de su rol educativo, cumplen una función social fundamental ya que se afirma que son los “nuevos líderes locales” porque poseen el máximo nivel de instrucción y bilingüismo, manejan los códigos de la sociedad no indígena con más soltura y son intermediarios seleccionados en asamblea por la comunidad para representarla dentro de la escuela (Hecht 2006). Aunque desarrollen tareas asignadas por los/las docentes, existe un espacio curricular específico y muy amplio que comprende aspectos fundamentales para la propia comunidad dentro del ámbito escolar.

Es notable la escasa presencia de Auxiliares Indígenas mujeres. En mi recorrido en diferentes instituciones de EIB de la provincia he podido observar solamente a tres mujeres ocupando ese rol. María José, docente criolla, asume que es porque “ellas, como tienen chicos y chicas, se dedican más a ellos en la casa, creo que debe ser eso. Los hombres ya son más independientes y saben más el castellano y a las mujeres les cuesta más”.

Otro aspecto que se destaca, es la relación del ADI con los niños y niñas. Es evidente que le resulta más familiar y se sienten más cómodos con un miembro de la comunidad en la escuela teniendo a un interlocutor que les hable en su lengua materna. Debemos recordar que un gran número de niños y niñas que ingresan a la escuela son monolingües, en sus familias solo se comunican en *mbyá* guaraní. Otros utilizan algunas palabras o expresiones básicas en español. En el trabajo de campo, al observar en las aulas, se reconoce la mayor participación de los niños y niñas en las clases con los auxiliares, lo afirma Jessica también: “fíjate como los chicos y chicas trabajan la oralidad con mi pareja pedagógica, conmigo participan muy poco, pero con él (el ADI) es mucho más fluido, y en todas las áreas es así”.

Milton reconoce que los chicos y chicas se acercan mucho a él, y algunas cuestiones de conflicto entre los alumnos y dificultades en las tareas, por ejemplo, se las confían. También la presencia del ADI, influyó en el aumento de la matrícula y la asistencia a clases. Enriz ya lo había destacado en observaciones en otras experiencias de EIB en Misiones “la participación de indígenas en la capacitación, en la producción de materiales y en la coordinación de las clases junto con docentes y niños y niñas, ha permitido un aumento en el interés por la escolarización. El involucramiento se ha visto directamente ligado a la dinamización de la presencia adulta en el ámbito escolar en diversos lugares” (Enriz 2010: 14).

Imagen N°15 Clase de Cultura *mbyá* en el aula de 1° y 2° grado



Fuente: fotografía propia, Pozo Azul, San Pedro, Misiones 2019.

Cada auxiliar debe cumplir una cierta carga horaria como personal especial dentro de la organización escolar, para realizar tareas como asesor, traductor, colaborador en las tareas fuera del aula en relación con la comunidad, además de su rol en la pareja pedagógica. Esta carga horaria varía entre ocho y quince horas semanales, dependiendo de la matrícula escolar, pero actualmente la mayoría permanece en la escuela durante toda la mañana, colaborando con las tareas escolares además de ocuparse de su propio espacio como maestro de la cultura *mbyá*.

La escuela tiene un gran valor para la comunidad y se refleja en la participación de los padres y madres en las actividades que se llevan adelante. Durante las visitas para el trabajo de campo, pude ver la presencia de los padres y algunas madres, que además de colaborar con la elaboración del pan para el desayuno y la merienda, el mantenimiento y desmalezamiento del predio y la limpieza del edificio, se acercan a conversar con los docentes.

Las mujeres de la comunidad asisten a las asambleas y reuniones, pero participan muy poco a nivel del habla, se mantienen atentas, pero alejadas, y en algunas situaciones necesitan que alguien les diga en *mbyá* el tema que se está tratando. María José confía que el desconocimiento o poco

manejo del español, “se debe a que ellas son las transmisoras de la lengua a sus hijos, y deben preservarse”.

Es un constante movimiento de niños y niñas y adultos, en un clima de armonía y comunión. Milton afirma que “los chicos y chicas vienen a la escuela por dos motivos, en primer lugar, porque queremos que estudien, que aprendan, que se reciban de profesionales para defender nuestros derechos y en segundo lugar también está lo económico”. La selva que proveía de recursos a los pueblos, alimento y comida está en peligro, los pocos animales que hay, ya no se pueden cazar para sobrevivir; Calixto agrega que “los chicos y chicas si o si tienen que ir a la escuela, porque muchas cosas van cambiando en la vida de las comunidades, es necesario estudiar para tener un trabajo digno”.

Se reconoce además a la escuela como medio necesario para la “conservación de la cultura”, avasallada desde la conquista, invisibilizada por las primeras leyes de educación cuyo objetivo era la homogeneización, bajo el lema un solo Estado, una sola lengua. Y a pesar de que las nuevas modificaciones en las leyes de educación, se va afianzando la idea del respeto a la interculturalidad y a los pueblos originarios, todos estos procesos son tan recientes si observamos la historia de nuestro país. Son los primeros logros, pero dista mucho de lo que las leyes rezan y los reclamos de las comunidades. “Conocer las historias es parte de un capital que se comparte al interior de las familias y en la participación en eventos religiosos, es decir, los espacios formativos de la comunidad. Disponer de ese capital es un valor social de gran trascendencia porque en esos mensajes se expresan valores de la comunidad, al igual que en las canciones” (Enriz 2019:97)

Epifanio, que también es cacique de la comunidad *Tekoá Arandú*, está convencido de la necesidad de enseñar la lengua guaraní. En sus palabras sostiene que “mantener su cultura, su espiritualidad, mi mentalidad ya no está en que uno tiene que tener si o si una casita de tacuara y vivir debajo del montecito para mantener mi cultura”.

Otro tema que influye muchísimo hoy en día, es el avance del cristianismo en la zona, que según Epifanio provocará un “choque” en la comunidad, y él como cacique “no puede dejar ofendiendo a casi nadie, discriminando o dejando de menos a un grupo”. Milton coincide en esta observación y sostiene que “se está perdiendo mucho la cultura, más la practica cultural que hacíamos antes, eso se va perdiendo mucho porque acá en la comunidad ya hay muchos diferentes tipos de persona, como hay algunos que van a la iglesia. Entonces ese tema está un poco complicado. No participan de las ceremonias de la comunidad y van a la iglesia, por ejemplo; y esos chicos y chicas no les podés exigir que participen si hacemos un *tangará* por ejemplo, un canto porque no le puedes exigir. Si hacemos en la escuela a los chicos y chicas les gusta participar, pero si hacemos en el *opy* (casa de oración), por ahí algunos padres no les gusta”. *Tangará* es una danza ritual del pueblo *mbyá*,

que es de los más conservadores y espirituales de las comunidades guaraní hablantes. Epifanio sostiene que “actualmente hay dos religiones, dos espiritualidades dentro de la comunidad. De los que van a la iglesia, hay muy poco que valoran la parte de espiritualidad guaraní, la lengua, medicina, conocimiento de lo que hay en el monte, todo. Ellos valoran, pero hay parte de la espiritualidad que dejan aparte.” El sistema simbólico mbyá tiene su principal referencia en la religión o teosistema, Okulovich (2016) considera que se materializa en la cestería en la que los *mbyá* han llamado el “punto original” y es allí donde se despliega una red de creaciones plástico-perceptivo-simbólico-rituales. La cestería es un arte que sintetiza la complejidad del pensamiento del pueblo *mbyá* colmada de sacralidad, así como lo son el resto de sus prácticas existenciales. Como solo una muestra de la espiritualidad del pueblo *mbyá*, podemos agregar que los tejidos de las cestas se decoran con adornos que cada tejedor o tejedora trae de la morada del Padre al recibir su nombre, como acto de expresión es una palabra recibida por inspiración divina que también se manifiesta a través del canto, la danza y la palabra. Cada grupo tiene su propio diseño y ritual, pero conservan, sin embargo, aspectos fundamentales y genéricos en la imagen prototípica que hace referencia a la serpiente ancestral, representación de la presencia del poder divino en esta tierra, origen y eternidad, vida y muerte.

La tarea, entonces que asumen los ADI, adquiere características muy especiales: transmisores de la cultura ante una realidad que ellos mismos reconocen como adversa; y que la enfrentan con pocas herramientas. Deben enfrentar la constante pérdida de sus tierras, ante el avance ambicioso de empresas madereras, la contaminación de los cursos de agua, y actualmente el robo de frutas silvestres apreciadas en la gastronomía gourmet para platos exóticos, postres y helados. Dejándolos sin los recursos, que siempre obtuvieron del monte, protección, alimento y materias primas para sus artesanías, obligándolos a abandonar sus tierras hacia las ciudades donde se los puede ver viviendo de la caridad en condiciones paupérrimas.

A pesar del compromiso manifiesto de cada uno de los ADI, la situación que atraviesan las escuelas interculturales dificulta su tarea por los pocos nombramientos, las horas remuneradas insuficientes y escasos presupuestos que repercute directamente en el funcionamiento de las escuelas.

Solamente unos pocos maestros mbyá han recibido la capacitación que los habilita para ingresar al aula en el trabajo como pareja pedagógica. Los ADI con mayor antigüedad fueron capacitados en las dos cohortes que se desarrollaron en 2005-2006 y 2007-2008, con una duración de dos años. Luego la preparación se redujo a talleres esporádicos y algunas reuniones de auxiliares.

Calixto es uno de los que tuvo la posibilidad de acceder a esta capacitación, y explica brevemente que consiste principalmente en el conocimiento sobre su propia cultura, después incluían trabajo con planificaciones y métodos para desarrollar las clases, porque “en el aula todo lo que sea de la cultura la lengua, ciencias naturales, ética, ciencias sociales...casi nada de matemática”.

En otras provincias, tal como venimos contrastando como el Chaco, se ofrece la formación inicial y continua del maestro EIB con dos proyectos formativos “el que parece responder a la necesidad de formar docentes con competencias interculturales y con respeto hacia la diversidad lingüística; el que parece responder a la necesidad de formar docentes para actuar en el terreno de la revitalización/recuperación lingüística-cultural-identitaria, y para ejercer de mediadores entre la cultura/ lengua hegemónica y las culturas/lenguas propias” (Unamuno, 2018: 63).

Con las características propias de la idiosincrasia de los *mbyá* guaraní, su cosmovisión, su discurso pausado, su voz suave y casi susurrante, asumir un rol protagonista en el aula resulta doblemente desafiante. Se espera que la figura docente tome la palabra con firmeza frente al alumnado. Epifanio lo resume así “no es fácil dar clases, es muy difícil, yo pensé que era fácil”.

La preparación de los auxiliares indígenas es un tema que preocupa, no solo al Estado, sino también a las comunidades escolares. Como se desarrolló en el Capítulo 2 “Entramados para entender la EIB”, la legislación y el perfil del docente indígena están claros, y bien especificados, desde la implementación de la EIB hasta el modo de selección, capacitación e inserción del docente de la cultura originaria dentro de la escuela. Pero todavía, existen muchos vacíos inseguridades y carencias que provocan una sensación de abandono y soledad a la EIB. Epifanio cuenta que los auxiliares ahora no tienen la formación necesaria; yo viví todavía la formación educación tradicional de mi pueblo, llegue a tener esa posibilidad y me forme ahí... educación en nuestra cultura. Los jóvenes de hoy no, no tienen esa posibilidad que nosotros tuvimos, intercultural, porque entramos en intercultural bilingüe, aprenden dos culturas; no aprenden bien ni la cultura guaraní, ni la cultura *juruá*, del hombre blanco, como dicen todo *jopará*. No hablan bien *mbyá* ni castellano” Jopará es un vocablo guaraní muy usado en Paraguay, que describe una mezcla, variedad. Es decir, jopara es el nombre que recibe la variedad de guaraní que se habla en Paraguay. En las palabras de Epifanio, una mezcla entre *mbyá* y español.

Como se dijo, son pocos los auxiliares que realizaron la capacitación para trabajar en las escuelas. Y en estos últimos años, no hubo talleres, solamente ateneos que reunieron a docentes blancos y de la cultura *mbyá*. Epifanio cuenta que “desde el Estado sugieren que los ADI terminen la secundaria, nosotros pedimos que haya una preparación pre-profesional porque ahí se enseña pedagogía y metodología. Con terminar el secundario no pasa nada, porque terminar el secundario no es lo mismo que hacer un curso o un taller. El secundario no te da nada para tu trabajo de ADI”.

Además, en el dialogo con Epifanio, comenta que muchos auxiliares “no tienen la posibilidad de estudiar, viven lejos, tienen muchos hijos, apenas les alcanza para comer alguna cosita, y va ser difícil estudiar el secundario, si dan a tener que salir de sus casas. Ahora si les dan la posibilidad de hacer talleres, cursos de formación, eso sí”.

Durante las entrevistas, los auxiliares participaron con mucho interés y demostraron su preocupación por las dificultades que se les presentan en el aula, principalmente en cuanto a las planificaciones para las clases. Reconocen que el trabajo con los docentes criollos les es de gran ayuda, y muchos formaron parejas pedagógicas que se sostienen en varios ciclos lectivos, por lo que se sienten seguros y apoyados por sus colegas no indígenas.

Al abordar el tema del trabajo en el aula con docentes no indígenas, plantean que no todos los docentes pueden trabajar en EIB: “tiene que tener la predisposición de aprender de la otra, cultura; aprender y respetar la cultura del otros, saber escuchar porque hay muchos maestro que vinieron como que los chicos y chicas no entienden nada, los docentes mismo se sienten como que no aprendieron nada en la facultad, no les sirvió de nada... el docente quiere ir, pero tiene que tener en cuenta que va a trabajar con la otra cultura, con otra forma de vida, con otra forma de pensar; en eso hay que tener muy en cuenta”.

En el trabajo de compilación de Hecht y Schmidt (2016) sobre los maestros de la EIB, en un artículo con relación al pueblo mapuce, se plantea la relación entre docentes y maestros de lengua en un plano de complementariedad y autonomía, es decir, reconocer los conocimientos y las practicas pedagógicas propias del pueblo mapuce y desviar el foco de la lógica de la escuela tradicional lo que agudiza aún más las tensiones.

María José, docente criolla, opina que “No cualquier persona puede venir a trabajar acá, porque ellos (la comunidad) hacen primero una asamblea, se les dice quién va a venir a trabajar y ellos hacen la asamblea, por más que esté designado desde arriba, y ahí deciden”.

3.2.2 El trabajo en el aula

Todas estas experiencias y dificultades se materializan en el trabajo en el aula. Cada espacio en la escuela, tiene un sello distintivo. Bellos canastos con lápices de colores, láminas y carteles con inscripciones en *mbyá* guaraní y el patio con la algarabía de la escuela, donde se mezclan, se funden y se encuentran dos culturas en voces y juegos.

En el aula dos maestros, una pareja pedagógica de EIB. La mayoría de las escuelas tienen una organización de plurigrado, es decir dos o más grados en una misma aula. Aunque muchas veces no tienen designado un ADI para cada una, se organizan para rotar, con trabajadores voluntarios y algunos sostenidos por ONG o padrinos que colaboran económicamente con la institución. A pesar de que los ADI no tienen una carga horaria completa que cubra todo el horario escolar, se quedan toda la mañana en la escuela. Calixto nos cuenta que en la escuela hay un plan general, que sería el PEI (Proyecto Educativo Institucional) en el que han plasmado los contenidos que cada maestro blanco y de la cultura *mbyá*, debería desarrollar durante el año escolar. Por ejemplo, el mes del agua,

del monte, de las lluvias, etc. “El esquema de contenidos es dialogado con los ancianos, con los caciques y va tomando forma. Una forma diferencial para cada grupo, para cada nivel, para cada año. Luego, los docentes son informados y dan sus opiniones, especialmente para la implementación de la actividad” (Enriz 2019: 98). Aunque reconocen que la planificación formal la realiza el docente no indígena. Milton dice que tratan de trabajar los mismos temas con los maestros, explicarlos desde su propia cosmovisión. Esto principalmente en Ciencias Sociales, Naturales y Ética, pero muchas veces es imposible dar el mismo tema. Así tienen otros enfoques de las estaciones, “historia, costumbres, autoridades, como era antes, como era la comunidad antes, como fueron luchando los más grandes”. Jessica, maestra criolla de 4 grado, refiere a un tema del “camino” en particular como ejemplo de diferencias significativas, ya que, para los *mbyá*, difiere de la idea de la cultura occidental, más bien lo asumen como representación del transcurso de la vida terrenal.

Imagen N°16: alumna de *Tekoá Arandú*



Fuente: fotografía propia, *Tekoá Arandú* octubre 2018

Milton explica que primero enseñamos la lengua, a escribir en *mbyá* porque cada vez más los chicos y chicas vienen hablando desde chiquitos el castellano de sus casas, y antes esto no pasaba”, pero no sólo eso, sino también todo lo que tiene que ver con la cultura, por ejemplo, respetar la

naturaleza, los valores que se van perdiendo por ejemplo respetar a los ancianos, escuchar a los ancianos, sería un tema muy preocupante hoy en día. Como la escuela cambia mucho la mentalidad de los jóvenes, entonces si no se trabaja desde niño la parte cultural puede resultar muy difícil de más grande.

Milton agrega que “el maestro explica en castellano como que la cultura *mbyá* es muy diferente, ella expresa cómo ve la otra cultura y yo como ve los *mbyá*, no es que traducimos lo que habla la maestra; todo, lo que es la visión *mbyá* nos toca a nosotros”. Jessica, maestra criolla de *Tekoá Arandú*, sostiene que algo similar le sucede a ella, por ejemplo, al desarrollar el tema del Sistema Solar, además de la maqueta y la investigación, su pareja, Nicanor, explicó a los chicos y chicas la imagen del “cielo” desde su espiritualidad. Calixto incluye creencias, la función de los padres y la espiritualidad. Jessica, dice que hay temas que planifica junto con su pareja pedagógica, “pero al no tener un diseño curricular de la cultura, se complica para saber que contenidos tienen que desarrollar el ADI, entonces construimos juntos y aportamos cada uno”. En relación a este punto, Enriz (2019: 98) sostiene que “Esta composición argumental de los contenidos, constituye a este espacio curricular en un ámbito muy singular. No hay un esquema previsto, las posibilidades son múltiples, lo que debe considerarse como horizonte es la consolidación de contenidos curricularmente asociados a la cultura *mbyá*. Para definir ello, las palabras de los ancianos cobran singular valor”.

Todos los entrevistados coinciden en su enfoque y que el objetivo principal de su función sigue siendo el idioma. La enseñanza de la lengua *mbyá* guaraní es la prioridad desde el nivel inicial, ya que los niños y niñas que ingresan a la escuela son en su mayoría monolingües. En primer y segundo grado, no se trabaja mucho en español, aunque no tienen una planificación formal, los contenidos están organizados por semanas o meses. Calixto explica que “en marzo comienzan con las vocales y después consonantes, una semana cada una y van viendo cómo van los chicos y chicas, como les queda en la cabeza y ahí les enseña otra letra y si no repasan todos los días” primero la escritura es en imprenta, y ya para noviembre un poco de cursiva”.

Al observar el trabajo en el aula se reconoce la relación cercana en la pareja pedagógica. El plantel de docentes de ambas escuelas es en general estable, los docentes nombrados en los cargos se mantienen desde ya hace un tiempo, por lo que el vínculo dentro de la pareja pedagógica se refleja en el trabajo en el aula. Nicanor, por ejemplo, ya hace 18 años que es ADI en *Tekoá Arandú*, Milton 10 años y Piri 5 años en *Alecrin*, y además de los directores que fueron nombrados desde la creación de las escuelas, Laura hace 11 que se desempeña en *Tekoá Arandú* y María José 7 en *Alecrin*. Esta estabilidad y continuidad, afianza también los vínculos que existen entre docentes criollos y ADI.

Desde hace un tiempo atrás, las comunidades y sus líderes han solicitado que se cree un padrón de docentes no indígenas interesados en trabajar en escuelas de la modalidad, porque sostienen

que no solo debe tenerse en cuenta la valoración profesional para el nombramiento, sino también cierta sensibilidad y predisposición a hacerlo. Milton dice que “los maestros tienen que adaptarse a los chicos y chicas, muchas veces los contenidos tienen que adecuarse respetando a los alumnos, espacio, tiempo y en la escuela común no hacen los docentes”. En otro momento de la entrevista agrega que “los docentes tienen que tener la predisposición de aprender de la otra cultura, aprender y respetar la cultura del otro, saber escuchar porque hay muchos maestros que vinieron como que los chicos y chicas no entienden nada. El docente que quiere ir tiene que tener en cuenta que va a trabajar con la otra cultura, con otra forma de vida, con otra forma de pensar, eso hay que tener muy en cuenta”.

La organización de las clases en el aula adquiere características diferentes, teniendo en cuenta la pareja pedagógica. Generalmente ambos docentes permanecen en el aula, más específicamente en los primeros grados cuando no es tan fluido el manejo del español en los niños y niñas. Epifanio dice que “el docente da la clase en castellano, el ADI está también acompañando todo el tiempo. Ahí el ADI es como intérprete, traductor a la vez maestro... al mismo tiempo están usando diferentes estrategias, el auxiliar y la maestra también, entonces los chicos y chicas aprenden mejor en castellano y aprenden mejor en guaraní”. Por eso la mayoría de las auxiliares de las escuelas visitadas, permanecen más tiempo que el que correspondería por la remuneración que reciben. Aunque están nombrados en diez o quince horas, están en las escuelas toda la mañana, para acompañar y colaborar dando cuenta del enorme compromiso que tienen con su comunidad.

La planificación escolar es una herramienta necesaria para la organización y la secuenciación de contenidos en cada aula. Los docentes son instruidos en su confección durante su proceso de formación en los INFOD y su estructura se va modificando de acuerdo a las políticas educativas que se asume, pero en general tienen una estructura regular en la que se organizan objetivos, propósitos, actividades, evaluación, recursos y metodología. Cada docente proyecta su planificación teniendo en cuenta principalmente su grupo de alumnos, el contexto y los recursos disponibles. “Mientras los maestros responden a contenidos básicos generales, estables, comunes para todas las escuelas, los ADI se desempeñan en una asignatura diseñada *ad hoc*. Los contenidos de esa asignatura son acordados por los ADI en sus comunidades y forman parte de los intereses que las comunidades persiguen en las escuelas” (Enriz 2019:11).

En teoría, en las escuelas de la modalidad, las planificaciones tendrían que confeccionarse en colaboración con la pareja pedagógica, pero se deduce de las entrevistas, que no ocurre así. Algunos auxiliares expresan que nunca hicieron una planificación áulica. Los docentes les comentan a los auxiliares que temas desarrollarán las semanas siguientes y ellos van pensando como adecuarán los contenidos de la cultura para trabajar con los niños y niñas. No siempre los temas pueden coincidir,

especialmente en las áreas de lengua y matemática. En las demás áreas pueden aportar contenidos de los conocimientos ancestrales y la cosmovisión de su pueblo.

Calixto describe el trabajo con su pareja pedagógica “ella (la maestra no indígena) tiene su planificación aparte, ella da su clase como la maestra de grado y yo tengo la parte de la cultura *mbyá*, la parte de todo lo que sea el idioma lo doy yo. A veces nos acordamos para dar clases por ejemplo de Sociales o naturales, ella explica como esta en los libros y yo la parte como sabemos que es en nuestra cultura.” Jessica también muestra su planificación, “a veces le muestro a Nicanor lo que tengo que desarrollar, otras planificamos juntos y articulamos así... él está en el aula, así lo que yo doy, a veces él lo explica de otra manera ... va fluyendo... dejamos que los chicos y chicas se expresen...no es todo muy estricto con la planificación”.

Durante el desarrollo de las clases, la pareja pedagógica está en el aula simultáneamente. Cuando uno desarrolla sus contenidos, el otro recorre las mesas de los niños y niñas para guiar, aclarar y corregir. Se consultan y observan las tareas de los niños y niñas. En el caso de que uno de los dos se ausente, el otro desarrolla su clase, pero sin retomar los temas que corresponderían al que no está. Milton cuenta que trabaja con la misma maestra docente, como pareja pedagógica desde que comenzó como auxiliar, que ella le dio mucha confianza, cree que le sería difícil cambiar de docente porque “soy tímido o no tengo mucha confianza en mí mismo para trabajar.”

El escaso o inexistente material didáctico es otra dificultad que afrontan la tarea docente en contextos escolares interculturales y bilingües. Milton dice que “crean o inventan algunos textos para la escuela porque no hay un libro en *mbyá*”. A lo largo del tiempo, fueron escribiendo algunos relatos, cuentos, canciones, recetas y cuentan con un pequeño archivo. También se realizaron algunas láminas didácticas con dibujos hechos por los mismos auxiliares, que luego se ensamblaron e imprimieron constituyendo un material valioso y muy útil. Se acompañan con tarjetones para el trabajo en el aula. A todo este material se adjunta una guía para su uso en el aula que puede tomarse como sugerencia. La impresión de estos materiales generó muchas gestiones para obtener los recursos, por lo que no todas las escuelas pudieron acceder aun a él. Además, por ejemplo, en las comunidades de *Alecrin* y *Tekoá Arandú*, se han recopilado anécdotas, experiencias y relatos de los ancianos de la comunidad que, aunque resultan bastante largas y complejas, pueden adecuarse como material de lectura para los primeros grados, en los que la lengua *mbyá* es la protagonista. Más recientemente, las jóvenes generaciones se han organizado en un “colectivo de productores audiovisuales comunitarios⁸”, son cerca de 16 personas abocadas a la producción audiovisual para resguardar los saberes ancestrales y

⁸ Incentivados y patrocinados por el Instituto de Arte Audiovisual de Misiones (IAAVIM)

transmitir a niños, niñas y jóvenes. Este proyecto está alentado y auspiciado por el IAAVIM (Instituto de Arte Audiovisual de Misiones).

Algunos docentes utilizan textos escolares producidos en guaraní en Paraguay, pero no son aceptados de buen grado por las comunidades *mbyá*, porque no lo consideran una lengua “pura”, ya que sufrió la influencia de los misioneros jesuitas en su afán de “civilizar y evangelizar”. Así que Auxiliares y docentes deben trabajar para crear su propio material. Esta situación genera muchos debates entre los auxiliares, porque no se pueden unificar criterios ya que cada comunidad tiene su propia impronta, hasta en la forma de escribir las palabras a raíz de las variedades dialectales del *mbyá*. Por ejemplo, una cuestión sin resolver aún es el uso del grafema de la letra h. En una de las comunidades en la que se realizó el trabajo de campo usan esa letra en la escritura, en la otra no. En las paredes de las aulas, se aprecian muchas láminas tanto en español como en *mbyá*, abecedarios de colores y afiches confeccionados por los alumnos y docentes.

Imagen 17: Aula de 1° y 2° grado en *Tekoá Arandú*



Fuente: fotografía propia, Tekoá Arandú, noviembre 2019.

Los auxiliares coinciden en trabajar en el aula, guiados en metodología y estrategias por los docentes no indígenas, ya que poseen el conocimiento sobre qué deben enseñar y tienen el constante consejo y presencia de ancianos y líderes, pero necesitan las herramientas para poder transmitirlos a los niños y niñas. Un recurso muy útil, sería el encuentro en mesas de trabajo de auxiliares y docentes que les permitiría compartir experiencias y estrategias didácticas; pero no conocen a muchos auxiliares de otras comunidades, solo de las más cercanas en cuanto a distancias. Tiempo atrás, tenían reuniones de ADI organizadas por el Ministerio de Educación y el Instituto de Políticas Lingüísticas para definir líneas de trabajo en el aula, actualmente son muy esporádicas por los costos de traslados que implican. Esto hace que los maestros de la cultura *mbyá* se sientan bastante solos, deben recurrir a sus propios recursos o a los maestros de grado.

Los docentes *mbyá* consideran que sería muy favorable la visita del equipo técnico a las escuelas. Epifanio estima que “el acompañamiento sería una visita en tres meses, por ejemplo, en cada escuela venir y hablar que hacen los ADI, que se puede mejorar... para que el ADI pueda sentirse seguro... hay auxiliares que sufren mucho, primero porque los docentes no le dan espacio y si es nuevo, los docentes creen que no tiene capacidad, por más que tiene capacidad de enseñar cultura, lamentablemente se manejan más por el título. El equipo técnico va a tener que acompañar más a los ADI”, agrega Epifanio “esto levanta el esfuerzo de los ADI, sino ellos no van a hacer nada, va a cobrar, pero no va a hacer nada, si igual nadie le controla, si nadie lo acompaña, se siente frustrado y va a seguir así. No se va a esforzar.” Sugieren como forma de acompañamiento, hasta grupos de WhatsApp o reuniones en plataformas, aunque no todas las comunidades cuentan con conexiones a redes de internet. Debemos tener en cuenta que la mayoría de las escuelas de modalidad de EIB se establecen dentro de las comunidades y gran parte de ellas se encuentran alejadas y en zonas de difícil acceso.

3.2.3 Las voces de los maestros criollos

Todos los rituales escolares se viven en el cotidiano de estas escuelas: los niños y niñas en fila, de menor a mayor para iniciar la jornada, la oración que acompaña el izamiento de las banderas nacional y de la provincia a lo alto del mástil, el saludo cordial de los buenos días, del maestro de turno, y el silencio se rompe en bullicio risas cuando los niños y niñas caminan hacia las aulas. El maestro criollo de blanco guardapolvo y a su lado el maestro de la cultura *mbyá*. María José es maestra en primero y segundo grado y su ADI Calixto comienzan la jornada en el aula. Ella ya hace más de siete años trabaja en EIB y recuerda su primer día en la escuela: “Me recibió la directora y me dijo ésta es tu aula, entré, me pare frente a los alumnos, yo nunca había visto esto, no sabía qué hacer. Ahí se levantó uno de los chicos que siempre viene a saludarme, ahora ya está en el secundario y me dice:

“maestra nosotros le vamos a ayudar a usted, usted explique que nosotros le vamos a entender” y ahí es como que me liberé, porque estaba, así como que iba a rendir algo... y ahí empecé... tuve mucho miedo el primer día”. Estas situaciones revelan las tensiones que sufre un docente al enfrentar condiciones para las que el Instituto de Formación no los ha preparado. Agrega que “todo lo que aprendí de esto de la enseñanza – aprendizaje (en la modalidad EIB) me los enseñó la directora, y si no sabía preguntaba y sigo preguntando”.

Imagen N°18 Maestra criolla en un aula bilingüe



Fuente: fotografía propia, *Tekoá Arandú*, octubre 2018

De manera similar, al conversar con Laura, otra maestra criolla de la comunidad de *Tekoá Arandú*, también compartió su inseguridad al comenzar el trabajo en la escuela “tenía miedo, por el tema del idioma, pero me acostumbré, el docente sabe adaptarse. Ya hace 11 años trabajo aquí y me gusta... trabajar con el ADI me da seguridad porque sé que, si los chicos y chicas no me entienden, él está para ayudarme”. Para Carolina el inicio tampoco resultó fácil, cuenta que “al comienzo la relación con mi pareja pedagógica era más distante, ahora es como que hay más confianza y yo le digo podemos hacer esto, y él me dice si sí o no”.

Al conversar con Jessica, docente criolla, comenta que es “re lindo trabajar con Nicanor (su pareja pedagógica) porque tiene mucha experiencia. Primero hay que conocerte con tu ADI, tratar de darle espacio, porque a veces somos muy impacientes, queremos desarrollar, avanzar por ejemplo en la oralidad. Al darle espacio los chicos y chicas aprenden mucho más, comprenden mucho más”.

La maestra de primer ciclo cuenta que “en primer grado solo da clases Calixto, en su lengua, por ahí cuando él no viene, yo intento dar, pero no es lo mismo. En segundo él da su clase de lengua, yo me siento y observo como explica, necesita mucha ayuda mía, porque él no estudio no sabe cómo enfrentar a los chicos y chicas” Primero comenzó enseñando palabras, nombres de animales, y plantas, como se escriben, como se pronuncian, y ahora ya tienen varios textos escritos para usarlos en clase y del texto vamos sacando palabras.” Laura, asegura que el trabajo con su pareja pedagógica es muy armónico “nos complementamos, dice, yo doy en castellano y él en su lengua el mismo contenido y a veces nos separamos, por ejemplo, cuando él (refiriéndose al ADI) tiene que dar lengua, yo me siento y escucho, si doy matemáticas él me ayuda si necesito”. Y esa ayuda significa muchas veces traducir al castellano lo que dicen los chicos y las chicas, y como lo afirma Laura, no puede entender todo lo que se habla en *mbyá*. Las observaciones realizadas, en el desarrollo de las clases a cargo del ADI, no aparece el cambio de código y la mezcla de códigos, que si ocurre, con docentes que aprenden la lengua indígena como LC2. La pareja pedagógica debería trabajar como soporte, ayuda en las cuestiones didácticas y metodológicas, como guía, pero al frente del aula, un ADI para lengua, si el objetivo es restituir el derecho a usar el idioma de origen de manera eficiente y ser alfabetizados en la lengua primera, para que no se acentúen los procesos de retracción lingüística actuales.

María José nos cuenta que “en primer grado ellos están aprendiendo a leer en su idioma, para pasar a segundo. Ahí del mes de julio en adelante aprenden castellano, pero como tenemos plurigrado, ellos escuchan lo que se da en segundo y están atentos”... que tienen muchos alumnos, al comienzo de cada año lectivo hacen un censo, un tipo de relevamiento para inscribir a los niños y niñas a la escuela, aunque conocen a las familias, y registran quienes deberían ingresar a la escuela “visitamos a las familias y les recordamos a los padres a que grado irán sus hijos y quienes deben ingresar al nivel inicial”.

En cuanto a la organización de los tiempos en el aula, comenta que “Los horarios surgen en el momento, le pregunto a mi pareja si preparó algo, y entonces dejo mi planificación diaria y él da su clase. Carolina, docente criolla de la comunidad de *Alecrin*, también hace su propio plan de clases: “no planificamos juntos, yo planifico mi parte después se ve lo que hay que reforzar y el ADI explica a los chicos y chicas”. “Le enseñamos los mismos contenidos que una escuela común, solamente que nosotros les damos más su tiempo porque ellos aprenden, pero hay que darles su tiempo. Tampoco

podemos darles tareas para que hagan en sus casas con sus papas, una porque están en la escuela 8 horas, y otra porque muchos papás no saben leer”, agrega María José.

En Misiones, el/la maestro/a criollo/a, no enseña Cultura *mbýá*, es el área exclusiva de los miembros de la comunidad. Por ello María José comenta que “A mí el IFD no me preparo para la pareja pedagógica, ni para el plurigrado ni para una escuela bilingüe” y con respeto a la situación actual “Acá del IFD no vinieron, nadie vino a ver la escuela bilingüe, aunque sea para conocer, es como que siempre los deja de lado”. Podríamos deducir entonces que tampoco hay desde los Institutos de formación docente una preocupación por presentar a los futuros docentes, la realidad de las EIB, que sería una de las posibilidades de trabajo en la provincia y específicamente en relación con el departamento San Pedro, donde existen escuelas núcleo EIB y también aulas satélites de la modalidad. Esta misma situación se asume en otras provincias, Hecht y Schmidt (2016), encuentran que, la capacitación del maestro/a no indígena continúa efectuándose en magisterios que mantienen una formación monocultural que no contempla la diversidad sociolingüística de los educandos, la diversidad cultural con la que los docentes se van a encontrar en las aulas. Así mismo, en las provincias de Chaco y Salta, algunos maestros son mestizos que desconocen las cosmovisiones y la lengua indígena ya que no han recibido la formación correspondiente, por el contrario, los docentes indígenas, gracias a los procesos de enculturación vividos en el seno de sus familias y comunidades, poseen un perfecto conocimiento de las mismas (Cruz, 2017).

Siguiendo los conceptos de Villanueva “... el docente de EIB deba haber recibido una formación integral en lenguas indígenas e interculturalidad. En lo relativo a las lenguas indígenas, es absolutamente fundamental que domine tanto en forma oral como escrita la lengua materna de los alumnos, que sepa desarrollar competencias comunicativas en ésta y en la lengua oficial nacional y que sepa transmitir la lengua nacional como segunda lengua” (Villanueva 2013). Pero a diferencia de esta idea, en Misiones no existe la figura del docente bilingüe. No se requiere la preparación exhaustiva del docente en interculturalidad, es el maestro de la cultura *mbýá* el responsable de la transmisión de la lengua y como lo definen ellos, de “su cultura”. Lo que sí afirman los docentes, y los ejemplifico en las palabras de María José es que “Necesitamos capacitaciones como pareja pedagógica” y agrega “El auxiliar tendría que dar más clase que yo, yo sería la que tendría que pedirle ayuda a él (al ADI) no él a mí. Necesita mi apoyo, que yo le diga hace así o así. Mi pareja me dice que aprendió mucho de mí”. Jessica, maestra criolla, al hablar de su pareja pedagógica dice:” Nicanor con todos los años que tiene como ADI y el trabajo con diferentes maestros pudo enriquecerse de todas las maneras de ser de los maestros y absorbió de cada uno lo bueno”. Esta situación de deficiente preparación para asumir cargos en EIB, es un aspecto considerado deficiente en muchos países de América Latina, por ejemplo, Bolivia y Guatemala (Kim y López: 2014).

Respecto a la interculturalidad, uno de los requisitos indispensables para ser ADI es poseer un amplio conocimiento de la cultura y saberes indígenas y, al mismo tiempo, de los saberes y conocimientos de la sociedad “nacional” para desarrollar el currículo de manera armónica (Villanueva 2013). Merced ambas competencias podrá adecuar y concatenar ambos grupos de contenidos, los oficiales y los propuestos por las comunidades. Esta formación integral permitiría al docente crear puentes comunicacionales equilibrados entre los dos horizontes culturales, sino también responder a las necesidades, intereses y requerimientos pedagógicos, sociales y culturales particulares de sus estudiantes (Cruz, 2017).

Como surge de las entrevistas realizadas a los docentes en la EIB, no se sintieron preparados para trabajar en escuelas de esta modalidad. En la mayoría de los casos no fue por elección, sino por necesidad de trabajo. Por lo que expresan, la cotidianeidad, el contacto con otros docentes que ya estaban trabajando ahí, fueron las herramientas principales para su adaptación a las características de las escuelas. Es menester tener en cuenta que, además, cada comunidad presenta características particulares influenciadas por lo movimientos migratorios, distancia a los centros urbanos, situación económica y social, entre otras. Aunque las apreciaciones de Cebolla (2005) indican un rechazo de los docentes a trabajar en escuelas interculturales, por los prejuicios étnicos y las condiciones materiales en las que tienen que trabajar, sostiene que la mayoría de los docentes tienen bajas valoraciones que no le permiten elegir un cargo mejor, o son paraguayos, o recién recibidos. Podríamos considerar algunos aspectos planteados por la investigadora, quizás no deberíamos considerar un rechazo a trabajar en EIB por parte de la mayoría de los docentes, sino como se desprende de las entrevistas realizadas en las escuelas, más bien consideraríamos la presunción de un fracaso, ante el desconocimiento de la comunidad, del trabajo en pareja pedagógica y la barrera del idioma.

En cuanto a la relación de los docentes criollos y la comunidad, María José, asegura que es muy buena, “cuando se les llama, ellos siempre vienen (a la escuela) siempre tenemos a un papá dando vueltas y van a los grados y dicen: “maestra, ¿se porta bien fulano?, ¿cómo están?... un papá para todos los grados, por más que no sea su papá. Les habla a todos, es como que son responsables de todos. Tenemos un acompañamiento gigante, a veces viene el cacique y si le decimos que algún chico no está viniendo a la escuela, él se encarga”. Jessica por su parte cuenta que a veces “viene un papá y se sienta en el aula... al comienzo me chocó, pero te das cuenta que la comunidad tiene un vínculo muy estrecho con la escuela, es normal que un papá venga, te ayuda... a veces trae un “caso” para narrar”. Y muchos de estos “casos” han sido escritos por docentes y ADI como material didáctico, a veces adaptado, para ser utilizado en las clases.

Al recorrer los pasillos de estas escuelas, sus aulas, sus patios mientras se mezclan las voces de niños y niñas en *mbýá* y en español, podríamos decir que se concreta el verdadero concepto de interculturalidad, en un marco de compromiso y sobre todo de respeto mutuo. Los vacíos pedagógicos, estructurales de recursos y capacitaciones, parecen suplirse todavía de esa manera.

Conclusiones

En esta Tesis se describió la modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe para las poblaciones indígenas *mbyá guaraní* en la localidad de San Pedro, Misiones (Argentina), más específicamente en cuanto a la labor en pareja pedagógica y en especial, los ADI. Para la redacción de este escrito se realizó un recorrido bibliográfico, a través de investigaciones previas, leyes y regulaciones vigentes y derogadas, además de visitas y encuentros con los actores de la EIB, aun mediando la pandemia en los vínculos interpersonales.

En términos generales podemos decir que para la mayoría de las comunidades indígenas, la escuela es percibida como un derecho asociado con mejores posibilidades laborales y con el fortalecimiento del interlocutor entre la comunidad y el mundo del “blanco”. Aunque las opiniones entre los líderes de las comunidades difieren en algunos aspectos por el temor a la pérdida de identidad, su cosmovisión y su cultura ancestral por el avance de la cultura del *juruá* (hombre blanco) que ya los han despojado de gran parte de su *Tekoá*, sus tierras y su monte.

En Misiones, las experiencias de educación formal de modalidad intercultural comenzaron hacia 1970. Y ha desarrollado dos líneas de acción de la modalidad de EIB: una destinada a la población indígena y otra a la rural fronteriza, destacándose que se le ha dado prioridad a esta última por sobre la primera a pesar de la notable presencia del pueblo *mbyá*.

La lengua *mbyá* posee una gran vitalidad, los niños y niñas llegan a las escuelas EIB manejando su lengua materna, y es en la escuela donde aprenden el español. Por ello, al comenzar sus trayectorias escolares, aparecen las primeras dificultades en la comunicación dentro del aula, aún más acentuadas cuando asistían a escuelas comunes donde se registraban altos índices de ausentismo, repitencia y abandono.

Por esta razón, es que el Auxiliar Docente Indígena (ADI), ahora denominado también “maestro de la cultura *mbyá*”, ocupa un cargo dentro de la escuela que, además de ser la presencia de la comunidad dentro de la escuela, es el portador de la lengua y mediador en los vínculos entre los niños y niñas indígenas y la institución. En términos de conceptos pedagógicos, el ADI es quien actúa como nexo afectivo, psicológico y cognitivo para que la intervención áulica sea efectiva. Es por ello que la recomendación es que haya un ADI por grupo-aula, conociendo la realidad de que, muchas de las escuelas rurales, tanto primarias como secundarias son plurigrado, pluriaño, en la ruralidad misionera.

Ahora bien, el ADI no está solo en la escuela. Integra la pareja pedagógica junto a un docente no indígena para su labor cotidiana. La pareja pedagógica implica la presencia de un maestro criollo y un ADI en cada aula, desde nivel inicial y todo el nivel primario. Aunque en secundaria hay espacios

curriculares específicos para la enseñanza de Lengua y Cultura mbyá guaraní, y el “Taller de Integración Curricular” cuya incumbencia es exclusiva de los educadores indígenas, en su rol de “hablantes nativos”, “portadores de la Cultura ancestral”, en los que son los únicos habilitados para la enseñanza.

Tal vez uno de los avances más importante en la provincia de Misiones haya significado la construcción social de esta pareja, en la que el auxiliar dejó de ser una figura subsidiaria para ocupar el lugar de “maestro de su cultura y en su cultura”, con prácticas pedagógicas que posibilitan que los alumnos y las alumnas transiten sin mayores dificultades su paso por la institución escolar. La pareja pedagógica debe ser, sin dudas, el lugar del encuentro entre culturas, entre pedagogías; en ella se hallan imbricadas infinitas facetas de una realidad por lo menos inquietante, y por esta misma razón, es el corazón en el que se fortalecen, o se rompen, o se cambian, las estructuras de poder en las escuelas.

Este modelo implica el trabajo en pares: maestro/a de grado y Auxiliar Docente Indígena, donde ambos son quienes deciden conjuntamente no sólo qué explorar, sino cómo explorar. La dirección del proceso de construcción del aprendizaje va de la cosmovisión indígena al currículo que actualmente se halla en proceso de redacción, en un trabajo conjunto entre docentes, líderes de las comunidades con autoridades educativas de la provincia. “El compromiso manifestado por muchos docentes y miembros de las comunidades durante la argumentación de los debates nos hace ver que también hay factores que nos alientan en la esperanza de poder contribuir con una propuesta pedagógica que mire más allá del aquí y ahora. El desafío de la educación intercultural bilingüe es que la enseñanza de la lengua originaria este en función de ella y no de la enseñanza del castellano (Prytz Nilsson 2022:2).

El desafío de construir un espacio para la EIB en el sistema educativo actual crea mucha incertidumbre y genera temores en todos los actores involucrados por cuestiones administrativas, económicas y pedagógicas. La experiencia del trabajo en pareja pedagógica, aunque todavía no alcanza el desarrollo aspirado por la reglamentación vigente, es sin duda un camino de encuentro que ha asegurado una mayor asistencia y permanencia en la escuela de los niños y niñas de las comunidades. Las escuelas de modalidad de EIB tienen una adaptación al contexto donde están ubicadas, a las características de los niños y niñas de las comunidades que asisten a ellas. Los maestros y maestras de la cultura *mbyá*, por su vínculo con la comunidad y porque fueron elegidos en asambleas, se podría decir que son depositarios de los saberes culturales y responsables de transmitirlos en la escuela. Tienen el conocimiento, pero escasas herramientas para hacerlo. Algunos recibieron capacitaciones para el trabajo en el aula, y otros se sostienen en la colaboración y guía de los docentes criollos.

En muchos casos la pareja pedagógica no ha llegado al objetivo propuesto en la legislación, por diferentes razones como se planteó, por falta de capacitaciones, recursos, dificultades sociales, políticas y geográficas. Aun así, a pesar de lo burocrático y lento del sistema educativo, se plantean objetivos claros que se van concretando, como es por ejemplo la redacción del curriculum para la EIB y proyectos provinciales de capacitación para ADI, que actualmente están en proceso de concretarse con miras al 2023. Pero la predisposición, compromiso y buenas intenciones no son suficientes para alcanzar una “reivindicación socio-histórica, simbólica y formativa para y con los EIBI, pilares de una Educación Intercultural Bilingüe en nuestro país”, según se lee en el Marco de Referencia Trayecto Formativo y Certificación de Servicios para Educadores Interculturales Bilingües Indígenas del Ministerio de Educación de la Nación (2015). Y considero es pertinente citar aquí parte del manifiesto de la *Aty Guachu* (Asamblea Grande) realizada en *Tekoa Pindo Poty* del 24 al 27 de marzo de 2008, donde estuvieron presentes los *Mburuvicha kuery* (Caciques), *Opygua*, los Representantes Legales y las Mujeres de las comunidades nos reunimos para dejar escrito que cuando se habla de Educación Bilingüe “también decimos Intercultural, no que sea una manera de anularnos culturalmente. Cada aula debe tener un Auxiliar Docente con sueldo reconocido por la Provincia. Los maestros deben conocer las costumbres y cultura de nuestro pueblo. Queremos que todos nuestros hijos puedan tener la educación que les permita desarrollarse, por lo que necesitamos que se creen escuelas, en las condiciones que se mencionaron, en todas las Comunidades donde aún hoy no las hay. .. La Educación debe ser una forma de mantenernos vivos y crecer y no otra que ayude a perder nuestra identidad y derecho”.

Esta Tesis es solo una muestra de dos escuelas que han tenido un recorrido y un compromiso que ha servido de ejemplo para otras instituciones. Y parte del objetivo, al querer trabajar en estas instituciones, es hacer visible sus realidades y proponer ampliar este trabajo para abarcar a más escuelas de otras zonas con el fin de adquirir una visión más clara y general del desempeño de las parejas pedagógicas en EIB en Misiones.

Bibliografía citada:

Aliata, M (2017) Reflexiones sobre la figura del docente en contextos interculturales en Chaco. Revista *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. XIV N° 14. 1-21.

Aliata M. (2018) Trayectorias socioeducativas y procesos identitarios de maestros/as toba / qom del Chaco. Tesis doctoral Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras Área Antropología.

Aliata M, Brosky, Y. y otros (2022) La Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones frente a la pandemia del COVID-19. RED Red de Investigaciones en Derechos Humanos.

Amable M y Dohman K (2003) La educación bilingüe de los guaraníes en Misiones: la experiencia de Fracrán Perutti. Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya. Centro de Investigaciones Históricas “Guillermo Furlong”. Posadas, Misiones.

Arce, H (2009) Los usos de la Interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina. Departamento de Antropología Social y Cultural Universidad Autónoma de Barcelona.

Arce, H (2011) Construcción normativa de la Interculturalidad en la escolarización guaraní de Misiones, Argentina. En E. Loncon Atilio y C. Hecht (comp.) *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Chile. Fundación Equitas.

Bartolomé, M (2009) Parientes de la selva. Los guaraníes mbyá de Misiones. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica (CEADUC).

Cebolla Badie, M (2005) Docentes y niños y niñas: Jurua kuery e indios. Breve reseña sobre la situación de las escuelas aborígenes bilingües culturales en la provincia de Misiones, Argentina. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, N° 41. Madrid.

Celin, M. (2020) Experiencias formativas de los mbyá – guaraníes: cómo pensar las generaciones desde un enfoque histórico-etnográfico. Dossier Educación y pueblos indígenas. Facultad de filosofía y letras UBA.

Cruz, M. (2017) Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. Iconos, revista de Ciencias Sociales N° 60.

Demicheli Calcagno, S.V. Canet, L. Virosta (comp.) (2015) Derechos de los pueblos indígenas en la Argentina, una compilación Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación; compilado por Sebastián Demicheli Calcagno; Viviana Canet; Leticia Virosta. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos.

Díaz, R. (2003) Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada. Miño y Dávila Ediciones. Buenos Aires.

Enriz, N, Hecht, C y Palacios, M. (2007) El lugar de los niños *qom* y *mbyà* en las etnografías. VII Reunión de Antropólogos del MERCOSUR. Porto Alegre, 23-26 Julio de 2007.

Enriz, N y C. Hecht (2016) Un análisis de los usos de las lenguas (indígena y no indígena) entre niños toba/qom y mbyá de Argentina en experiencias lúdicas. Revista de Dialectología y Tradiciones Populares, vol. LXXI, n.o 1, pp. 233-247.

Enriz N, C. Hecht. Palacios (2016) Llevar la palabra. Un análisis de relación entre las iglesias y la escolarización de niños indígenas tobas/ qom y mbyá guaraní de Argentina.

<http://revista.javeriana.edu.ar/index.php/univhumanistica/index>.

Enriz, N. (2009) Educación Intercultural bilingüe en tres países. Jovens Pesquisadores. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 3, n.1.

Enriz, N. (2010) Educación indígena en Misiones. Jovens Pesquisadores. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 2, n.2.

Enriz, N. (2019) “Cultura Mbyá” para la escuela *Revista del IIICE* /45 (enero-junio, 2019).

Enriz, N. (2010) Un sueño blanco: Reflexiones sobre la educación mbyá-guaraní en Argentina. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Gorosito, A. (1988) *Mujer y sociedad guaraní: Una propuesta comparativa*. Universidad Nacional de Misiones. Posadas.

Gorosito, A. (2008) *Convenios y leyes. La retórica políticamente correcta del Estado*. Cuadernos de Antropología social N°28. UBA.

Hamel, R. (1995) *Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas*. Alteridades, vol. 5, núm. 10 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México,

Hamel, R (1981) *El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital**. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras Universidad Nacional Autónoma de México.

Hecht, C. (2006) *De la Familia Wichí a la Educación cultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación* (Formosa, Argentina), Cuadernos interculturales, primer semestre, Año/vol4 número 006. Chile.

Hecht, C. y Enriz N. (2019) *Interlocutores minorizados. Miradas antropológicas sobre el contacto lingüístico en niños y niñas toba / qom y mbyá* Dossier Textualidades indígenas en el espacio latinoamericano: lenguas, prácticas, documentalidad. Número 6 pp. 151-167.

Hecht, C. y Enriz N. (en prensa) *(A)simetrías y (dis)continuidades entre el entramado legislativo y el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones*. En Revista Avá, Universidad Nacional de Misiones.

Hecht, C. y Schmidt, M. (2015) *Cartografías de la educación intercultural. Acerca de los maestros indígenas en Argentina*. Temas de Educación / Vol. 21.

Hecht, C y Schmidt N. (2016) (Comp.) *Maestros De La Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, Experiencias Y Desafíos*.

Hecht, A.C.; Enriz, N., García Palacios, M., Aliata, S. y Cantore, A. (2018) “Yo quiero estudiar por mi comunidad” Trayectorias educativas de maestras tobas/qom y mbyá guaraní en Argentina. En: Cuadernos de Antropología Social 47.

Hirsch S. (2003) Aportes a la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural: La capacitación para la docencia en comunidades guaraníes del norte salteño. En Encuentro Nacional de Educación e Identidades Los Pueblos Originarios y la Escuela. Ponencia 31 publicada en <http://www.ctera.org.ar/iipmv/encuentro.htm>.

Hirsch S y Lazzari A. (2016) Pueblos indígenas en la Argentina: interculturalidad, educación y diferencias. - Modalidad Educación Intercultural Bilingüe. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Kim, S. y E. López (2014) Desarrollo profesional docente en EIB en Bolivia y Guatemala. Educación, pueblos indígenas e interculturalidad en América Latina.

López, L.E. (2000) ***La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana***. Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe –**Año 2001- UNESCO**.

López, L y Kuper W. (2002) La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Revista iberoamericana de educación.

López, L. E. (2005). De resquicios a boquerones: la EIB en Bolivia. La Paz: Plural Editores.

Mendoza Zuany, R. (2017) Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos* | vol. XXXIX, núm. 158. IISUE-UNAM.

Ministerio de Educación de la Nación (2009) La modalidad de la Educación intercultural bilingüe en el sistema educativo nacional. Documento preliminar enriquecido 2008 – 2009.

Okulovich, E. (2016) La cestería guaraní – mbyá de la Argentina. Cosmología, materiales, tecno-espiritualidad e imagen en el arte actual. Editorial Universitaria de la UNAM. Buenos Aires.

Piñeiro Aguiar, E (2013) *Asimetría Social, creatividad e hibridación cultural, los grupos Mbya-Guaraní de las Misiones Argentina* (tesis doctoral) Departamento de Humanidades Universidad de a Coruña. A Coruña.

Prytz Nilsson, L. (2015) *Lengua y poder en la escuela*. Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Misiones. (paper).

Prytz Nilsson, L. (2021) Algunas consideraciones sobre las concepciones de bilingüismo para la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe. Paper.

Prytz Nilsson, L. (2022) Educación Intercultural Bilingüe, rol del docente indígena y la pareja pedagógica. Paper.

Serrudo, A. y A. Machaca (2011) *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino*. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Soria, S. (2010) Interculturalidad y educación en Argentina: los alcances del “reconocimiento” en Andamios Volumen 7, número 13, mayo-agosto pp. 167-184.

Unamuno, V. (2018) Formación docente para una educación bilingüe e intercultural: notas desde el Chaco. Polifonías Revista de Educación - Año VII - N° 12.

Unamuno, V. (2018) Educación bilingüe como educación de calidad. Aprender entre lenguas. Desde la Patagonia difundiendo saberes. Vol. 165. N° 26.

UNICEF (2009) *Los Pueblos indígenas en Argentina y el Derecho a la Educación. Situación Socioeducativa de niños y niñas y adolescentes de comunidades rurales wichí y mbyá-guaraní; Argentina*.

Vezub, L. F. (2010). “El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias”. Buenos Aires: IIEPUNESCO. Disponible En <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96367/EL002544>.

