



Gayozo, Alberto Rafael

Comunidad originaria, escuela y Estado : realidad educativa actual de los estudiantes del nivel primario de la Comunidad Kokuere- í I, San Ignacio Misiones, Argentina



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:

Gayozo, A. R. (2025). *Comunidad originaria, escuela y Estado: realidad educativa actual de los estudiantes del nivel primario de la Comunidad Kokuere- í I, San Ignacio Misiones, Argentina. (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/20.500.11807/5740>*

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

Comunidad originaria, escuela y Estado: Realidad educativa actual de los estudiantes del nivel primario de la Comunidad Kokuere- í I, San Ignacio Misiones, Argentina

TESIS DE MAESTRÍA

Alberto Rafael Gayozo

albertogayozo@yahoo.com.ar

Resumen

El presente trabajo de investigación presenta la problemática del acceso, permanencia y calidad de la educación primaria formal para los estudiantes de la comunidad Mbya Guaraní Kokuere-í I, ubicada en San Ignacio provincia de Misiones, Argentina.

Mediante un abordaje cualitativo y cuantitativo, la investigación busca analizar la relación entre la comunidad originaria, la escuela y el Estado con el fin de identificar las principales barreras culturales, lingüísticas y socioeconómicas que enfrentan los educandos en su proceso formativo.

Entre los principales hallazgos del marco teórico se encuentran los bajos niveles de acceso, alta repitencia y deserción escolar entre estudiantes indígenas en Argentina. Esto se debe a una brecha entre la cultura comunitaria, la aplicación de leyes estatales y la currícula escolar, así como a condiciones de pobreza y exclusión sistémica.

El estudio se enmarca en el campo de la educación intercultural bilingüe y recupera los aportes de Paulo Freire sobre ética, lingüística y relaciones de poder en educación.

La metodología implica revisión bibliográfica, observación participante, encuestas y entrevistas a informantes claves. Se espera que los resultados permitan comprender la problemática educativa de esta comunidad e incidir en políticas más inclusivas.

Palabras claves: Comunidades originarias. Educación intercultural. Políticas estatales inclusivas.

Abstract

The present research work presents the problem of access, permanence and quality of formal primary education for students of the Mbya Guaraní Kokuere-í I community, located in the province of Misiones, Argentina.

Through a qualitative and quantitative approach, the research seeks to analyze the relationship between the native community, the school and the State in order to identify the main cultural, linguistic and socioeconomic barriers that students face in their educational process.

Among the main findings of the theoretical framework are the low levels of access, high repetition and school dropout among indigenous students in Argentina. This is due to a gap between community culture, the application of state laws and school curricula, as well as conditions of poverty and systemic exclusion.

The study is framed in the field of bilingual intercultural education and recovers the contributions of Paulo Freire on ethics, linguistics and power relations in education.

The methodology involves bibliographic review, participant observation, surveys and interviews with key informants. It is expected that the results will allow us to understand the educational problems of this community and influence more inclusive policies.

Keywords: Native communities. Intercultural education. Inclusive state policies.



Maestría en Educación

Comunidad originaria, escuela y Estado:

**Realidad educativa actual de los estudiantes del nivel primario de
la Comunidad Kokuere- í I, San Ignacio Misiones, Argentina**

Maestrando: Alberto Rafael Gayozo

Director de Tesis: Mgtr. Mario Trieste Bortoluzzi

Año: 2024

AGRADECIMIENTOS

En este espacio quiero expresar mi más profundo agradecimiento a aquellas personas que han sido pilares fundamentales en el desarrollo y culminación de esta Maestría en Educación.

A mi director de tesis, el Magister Mario Bortoluzzi, por su invaluable guía, paciencia y generosidad al compartir su conocimiento. Su experticia y constante apoyo académico me permitieron navegar con seguridad por los desafíos de esta investigación para alcanzar los objetivos propuestos. Agradezco profundamente su confianza en mi trabajo y por haberme impulsado a dar lo mejor de mí.

A mi mamá Lila, por su amor infinito, apoyo incondicional y por creer en mí desde siempre. Gracias por alentarme a perseguir mis sueños, por celebrar cada logro conmigo. Tu presencia en mi vida ha sido fundamental para alcanzar este hito.

A Héctor Guarriello, por su acompañamiento incondicional durante todo este proceso. Sus consejos y palabras de aliento me motivaron a seguir adelante.

A mis amigos, por su compañerismo, comprensión y por estar siempre presentes en los momentos más importantes.

A todos aquellos que, de una u otra manera, han contribuido a mi formación personal y profesional, les expreso mi más sincero agradecimiento.

Gracias por ser parte de este camino.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
Problemática	10
OBJETIVOS Y JUSTIFICACION	12
Objetivo general	12
Objetivos específicos	12
Justificación	13
MARCO TEÓRICO	14
Aproximación a la realidad educativa de las comunidades originarias en América	14
El surgimiento de la EIB en Misiones	18
MARCO CONCEPTUAL	21
La educación multicultural e intercultural	21
Educación intercultural bilingüe	24
Derechos Educativos de los Pueblos Originarios	26
La Diversidad Cultural de los Pueblos Originarios en la Era Neoliberal	28
CONSTRUCCIÓN DE LA METODOLOGÍA	29
Técnicas	31
MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	32
Normativa Internacional	32
Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales Nº169 – OIT	32
Leyes Nacionales	34
Constitución de la Nación Argentina de 1994. (Art. 75, inc. 17)	34
Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006)	35
Capítulo XI. Educación Intercultural Bilingüe	35
Resolución Nº 107/99. Consejo Federal de Cultura y Educación	36
La Ley de Educación de la Provincia de Misiones	38
Diseño curricular jurisdiccional de educación primaria de la provincia de Misiones	40
COMUNIDAD MBYA GUARANÍ EN MISIONES: RASGOS SOCIALES, CULTURALES Y SITUACIÓN ACTUAL	41
CONSIDERACIONES GENERALES DE LA CIUDAD Y UBICACIÓN DEL ÁREA DE ESTUDIO	44

RESULTADOS	48
Ubicación Geográfica, Acceso y Conectividad	48
Creencias, Prácticas Religiosas y Relaciones con la Naturaleza	50
Las actividades económicas	52
COMUNIDAD MBYA GUARANÍ KOKUERE-Í I EN EL SISTEMA EDUCATIVO	55
Discriminación de la matrícula en el aula satélite Nº 1 Mbya hasta el año 2023	58
RESULTADOS DE LA ENCUESTA SOCIAL	59
PROPUESTAS DE MEJORA Y DESAFÍOS POR PARTE DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PROVINCIAL PARA LAS AULAS DE LAS COMUNIDADES MBYA GUARANÍ	74
Programa de Educación Histórica y Cultural Mbya Guaraní	77
CONCLUSIÓN	79
BIBLIOGRAFIA	83
ANEXO	89
ANEXO I: TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS	89
ANEXO II: CUESTIONARIO DE ENCUESTA	108
ANEXO III: FORMULARIO DE RESPUESTA	112

INTRODUCCIÓN

La educación en Argentina es un derecho constitucional pero de igual modo su acceso y calidad han sido desiguales a lo largo de la historia; en las últimas décadas, el Estado ha realizado esfuerzos para universalizar la educación obligatoria y mejorar su calidad, pero aún persisten desafíos, como la inasistencia o deserción escolar.

La educación en Argentina, entendiéndose como el desarrollo de las capacidades intelectuales, morales y afectivas de las personas, ha sufrido modificaciones según el contexto histórico- geográfico, lo cual llevó a pensar a la educación sistemática como un instrumento fundamental para el desarrollo de las sociedades; en tal sentido, en sus principios el derecho a la educación era un privilegio de unos pocos y ha recorrido un “largo camino” hasta convertirse en un derecho constitucional indiscutible para todos los habitantes argentinos. Dentro de este marco de derechos de los habitantes a la educación se divisa, en líneas generales, una asimetría en cuanto a la posibilidad de acceder a una educación sistemática de los estudiantes que integran comunidades originarias; por lo tanto se hace imperiosa la necesidad para las comunidades Mbya Guaraní identificar las causas de la interrupción del derecho a la escolaridad teniendo en cuenta la evolución histórica educativa de las comunidades originarias, el marco normativo de la educación en Argentina y la provincia de Misiones. También los factores socioeconómicos, culturales, políticos, institucionales y su relación con la discontinuidad o deserción escolar de los educandos de dichas comunidades.

Si bien la cantidad de horas del educando dentro de un aula no garantiza una educación de calidad es necesario una construcción de saberes significativos que involucra correlación y articulación de contenidos específicos que deben ser abordados dentro de un marco de permanencia adecuada de un estudiante dentro de la institución, revalorizando de esta manera la importancia de los saberes académicos significativos como base fundamental del desarrollo social y profesional; ahora bien si el educando o inclusive docentes no se sienten seguros en su contexto social o institucional puesto a que carecen de las garantías educativas constitucionales y por lo tanto también

de las herramientas que le permitan llegar a un resultado escolar positivo, el docente tiende a recurrir a la transposición de contenidos básicos, con materiales e infraestructuras rudimentarias o precarias que deriva en la dificultad de adquirir conocimientos significativos y la imposibilidad de seguir estudios superiores, es decir, al fracaso escolar (Baquero 2016), por lo pronto la dicotomía que se presenta entre los esfuerzos por una educación de calidad por parte de los docentes involucrados, de oportunidades para los educandos originarios, y las leyes estatales que deberían garantizar dichas oportunidades educativas se contraponen fuertemente.

A todo esto se interpreta como una falencia en la leyes y en las normativas institucionales, según opiniones de un sector de la comunidad docente y originaria, estas normativas apuntan a que los estudiantes solamente estén escolarizados, dejando una sombra de dudas sobre los saberes que deberían fijar para tener una educación integral, seguir estudios superiores, ser sujetos integrados socialmente, ¿pero hay falencias en la aplicabilidad de las leyes y normativas educativas o existen otros factores que influyen en la desigualdad de oportunidades para los estudiantes originarios?

En tal sentido, la presente investigación busca analizar la realidad educativa del nivel primario de la comunidad Kokuere-í I en San Ignacio Misiones, Argentina, para proponer medidas que mejoren la calidad y equidad educativa considerando la relación entre la comunidad originaria, la escuela, el Estado. El estudio de este fenómeno educativo en la comunidad mencionada reviste particular importancia por diversos motivos.

En primer lugar, permitirá explicar las causas y consecuencias de las asimetrías entre las aulas en comunidades originarias y no originarias en el contexto específico del asentamiento al igual que la aplicabilidad de las Leyes educativas, generando información situada que podrá ser utilizada por las autoridades para el diseño de estrategias focales tendientes a mejorar la situación detectada.

Asimismo, el análisis empírico posibilitará determinar el impacto de las diferencias mencionadas anteriormente sobre variables claves como el rendimiento académico, la promoción efectiva de los estudiantes y el grado de

discontinuidad académica en el nivel escolar superior asociados a ciertas características sociodemográficas de la población estudiantil.

Por otro lado, el estudio implicará el desarrollo de una metodología y unos instrumentos de recolección de datos que podrán servir de antecedente para que otros investigadores aborden esta temática en distintos ámbitos educativos.

Finalmente, esta investigación permite saldar un vacío de conocimiento e información académica respecto a la realidad educativa actual de los estudiantes del nivel primario de dicha comunidad y la relación con el Estado provincial misionero. Esto es importante para promover las garantías educativas constitucionales, el respeto a su cultura y derechos como ciudadanos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Problemática

La comunidad Mbyá Guaraní Kokuere-í I se encuentra ubicada en la provincia de Misiones, Argentina, y constituye un ejemplo representativo de una comunidad originaria que ha enfrentado una serie de desafíos en relación con su reconocimiento, derechos y desarrollo, especialmente en el ámbito educativo. La educación de los estudiantes pertenecientes a esta comunidad, particularmente en el nivel primario, ha sido objeto de preocupación por parte de diversos actores, entre ellos la propia comunidad, las instituciones educativas y el Estado (Hecht, 2007).

La situación educativa actual de los estudiantes de la comunidad Kokuere-í I presenta múltiples desafíos y problemáticas que impactan en su acceso, calidad y equidad educativa. En primer lugar, la existencia de una brecha cultural y lingüística entre la comunidad y la escuela puede generar una desconexión entre los estudiantes, el currículum y los métodos de enseñanza,

lo cual a su vez puede resultar en un bajo rendimiento académico, falta de motivación como también alta tasa de deserción escolar . Además, la escasez de recursos materiales adecuados en las escuelas para abordar la enseñanza de la cultura y lengua de la comunidad contribuye a esta brecha, limitando así la representatividad y pertinencia cultural en el contexto educativo.

En Argentina, a lo largo de la historia, las políticas educativas destinadas a los pueblos indígenas han transitado desde enfoques homogeneizadores, que buscaban asimilar a los estudiantes a la cultura dominante, hasta propuestas focalizadas en la revalorización y el fortalecimiento de la identidad indígena, se divisan los avances logrados en materia de EIB en Argentina en los últimos años, como la Ley Federal de Educación sancionada en 1994, la cual reconoció por primera vez la EIB como una modalidad educativa del sistema educativo nacional. Sin embargo, también se advierten los desafíos que aún persisten, como la falta de docentes capacitados, la escasez de materiales educativos en lenguas indígenas y la discriminación que aún enfrentan los pueblos indígenas en el ámbito educativo (Hecht, 2007).

En segundo lugar, la situación de vulnerabilidad económica y social en la que se encuentra la comunidad puede afectar el acceso y la permanencia de los estudiantes en la educación primaria; en muchos casos se convierte en repitencia o abandono (Secretaría de Evaluación Educativa 2019), la falta de infraestructuras adecuadas, transporte y recursos económicos suficientes dificulta el acceso a la escuela. Asimismo, la necesidad de trabajar; el apoyo familiar pueden influir en la asistencia y dedicación de los estudiantes a la educación, generando desigualdad en el acceso y limitando las oportunidades de desarrollo personal como social de los estudiantes de la comunidad Kokuere-í (Ossola, 2010).

En tercer lugar, la falta de políticas educativas inclusivas y adecuadas por parte del Estado conlleva una falta de atención a las necesidades y particularidades culturales o lingüísticas de la comunidad en el contexto de la educación primaria; la insuficiente formación y capacitación de los docentes para abordar las particularidades de la comunidad, la carencia de materiales,

recursos pedagógicos adecuados para la enseñanza de la lengua y cultura de la comunidad, así como la falta de diálogo y participación de la comunidad en las políticas educativas, contribuyen a una falta de reconocimiento o respeto hacia la diversidad cultural y lingüística de la comunidad en el ámbito de la educación primaria (Hecht 2021).

Por consiguiente, la realización de una investigación centrada en la trilogía "Comunidad originaria, escuela y Estado" permitiría profundizar en el análisis de las barreras políticas y estatales que enfrentan los estudiantes originarios en su acceso a la educación, identificar prácticas educativas efectivas, generar conciencia sobre la importancia de valorar y respetar la diversidad cultural y lingüística de dichas comunidades (Schmelkes 2013).

OBJETIVOS Y JUSTIFICACION

Objetivo general

Analizar la realidad educativa del nivel primario de la comunidad Kokuere-í I en San Ignacio Misiones, Argentina, para que los resultados sean incluidos en la base de datos gubernamental y así contribuir con los programas vigentes sobre Educación intercultural bilingüe, considerando la relación entre la comunidad originaria, la escuela, el Estado.

Objetivos específicos

- Identificar las barreras culturales, lingüísticas y socioeconómicas que enfrentan los estudiantes de la comunidad Kokuere-í I en su acceso y aprovechamiento de la educación formal.
- Analizar el abordaje y la efectividad de las políticas educativas del Estado en relación con la educación de la comunidad Mbya Guaraní Kokuere-í I.
- Evaluar las estrategias de la escuela en el desarrollo educativo de los estudiantes de la comunidad Kokuere-í I, en términos

de su capacidad para involucrar a la comunidad en la educación, adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes para fomentar la inclusión y la igualdad educativa.

Justificación

La educación es un derecho humano fundamental que debe ser garantizado para todas las personas, independientemente de su origen étnico, cultural o social; sin embargo, la realidad educativa de las comunidades indígenas en Argentina presenta una serie de desafíos y barreras que limitan su acceso y aprovechamiento de la educación formal. Uno de estos grupos es la comunidad Kokuere-í I en San Ignacio Misiones, Argentina.

En Argentina, la educación de las comunidades originarias ha sido un tema recurrente en el debate público y académico. Los datos indican que el acceso y aprovechamiento de la educación por parte de estas comunidades de los pueblos originarios es significativamente menor que el del resto de la población, que los primeros tienen mayores índices de abandono escolar y menor rendimiento académico (Schmelkes, 2013). En este contexto, es importante analizar la relación entre la comunidad originaria, la escuela y el Estado, cómo esta relación influye en la realidad educativa de los estudiantes de dicha comunidad.

Uno de los factores más importantes que influye en la realidad educativa de estas comunidades es la relación que existe entre ellas y el Estado; en Argentina, la educación está regulada por políticas educativas específicas, que buscan promover una educación inclusiva y equitativa; sin embargo, estas políticas pueden no estar siendo implementadas adecuadamente en la práctica, lo que puede limitar el acceso y aprovechamiento de la educación por parte de los estudiantes originarios (Hecht, 2007).

Por lo tanto, es importante analizar la efectividad de las políticas educativas del Estado en relación con la educación de la comunidad Kokuere-í,

cómo estas políticas abordan las necesidades y particularidades culturales o lingüísticas de la comunidad. Asimismo, es fundamental evaluar el papel de la escuela primaria en el desarrollo educativo de los estudiantes de la comunidad Kokuere-í, en términos de su capacidad para involucrar a la comunidad en la educación, adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, y fomentar la inclusión y la igualdad educativa (Hecht 2021).

También, las investigaciones previas sugieren que las barreras culturales, lingüísticas y socioeconómicas son las principales causas del bajo rendimiento educativo de los estudiantes originarios en Argentina; por ejemplo, estos estudiantes pueden tener dificultades para adaptarse al currículum escolar y al idioma en que se imparte la enseñanza, debido a que su lengua materna es diferente. Además, las escuelas pueden no estar diseñadas para atender las necesidades culturales y lingüísticas de los estudiantes, lo que puede afectar su rendimiento académico (Ossola, 2010).

En conclusión, el presente trabajo de investigación busca analizar la realidad educativa actual de los estudiantes de la educación primaria de la comunidad Kokuere-í I en San Ignacio Misiones, Argentina, y cómo la relación entre la comunidad originaria, la escuela y el Estado influye en su acceso y aprovechamiento de la educación formal. A través de este análisis, se espera contribuir al diseño de políticas al igual que estrategias educativas que promuevan una educación inclusiva, equitativa y de calidad para las comunidades originarias en Argentina.

MARCO TEÓRICO

Aproximación a la realidad educativa de las comunidades originarias en América

Al analizar la situación educativa en las comunidades originarias de América Latina, nos encontramos con una realidad que va más allá de meras cuestiones pedagógicas, culturales y lingüísticas. En la región de Latinoamérica, las políticas nacionales que promueven la implementación de la educación bilingüe son el resultado de las luchas y el sufrimiento constantes de los pueblos originarios en su batalla contra el racismo y la discriminación. En

los años sesenta y setenta, Paulo Freire (1973) señaló que la educación no era neutral y que cada modelo o estrategia educativa respondía a orientaciones políticas específicas.

La educación de las comunidades originarias en América Latina siempre ha sido objeto de controversia desde el momento en que sus países adoptaron los ideales liberales europeos.

Después de la independencia, los líderes, conocidos como los libertadores, suscribieron el principio de igualdad ante la ley, sin embargo, irónicamente para los pueblos originarios de América Latina, esta igualdad implicó el fin de algunas políticas coloniales, lo cual resultó en abusos, pérdida de tierras, abandono y una invisibilidad forzada. Esto dejó a dichas comunidades en condiciones aún peores en relación con su tierra y territorio que las que tenían durante el régimen anterior.

Es importante recordar que, en general, los pueblos originarios fueron excluidos del proceso independentista, ya que la emancipación del dominio español fue liderada principalmente por políticos criollos o mestizos. Estos líderes, inspirados por la Revolución Francesa, adoptaron los principios del liberalismo clásico europeo, que proyectaba la idea de una entidad uniforme y homogénea. Buscaron construir una cultura nacional única, una sola nación y un país unificado, a través del uso del español y de raíces socioculturales predominantemente hispánicas.

A pesar de que casi doscientos años han transcurrido desde la conclusión formal del régimen colonial, en América Latina, en mayor o menor medida, la relación entre pueblos originarios y no originarios todavía se asemeja a la que se vive en situaciones típicamente coloniales; incluso en aquellos países donde los primeros constituyen la mayoría de la población, como Bolivia y Guatemala, todas las sociedades amerindias siguen siendo comunidades subalternas (Spivak, 1988), aunque muchas legislaciones en la actualidad reconocen oficialmente la multiculturalidad y el multilingüismo, y adoptan propuestas del multiculturalismo liberal, todavía hay individuos, especialmente aquellos que detentan el poder, que ven la diversidad cultural y lingüística como un problema y un obstáculo para la unidad nacional.

En Argentina, se pueden identificar más de 30 pueblos originarios que hablan trece lenguas distintas, que son: qom, pilagá, mocoví, vilela, wichí, nivaculé, chorote, avá-guaraní, tapiete, mbya-guaraní, quechua, tehuelche y mapuche (Censabella, 2011; Messineo y Hecht, 2015).

Según el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas realizado en 2010, de una población total de 39.671.131 habitantes, 955.032 personas se autoidentifican como descendientes o pertenecientes a un pueblo originario, sin embargo, el reconocimiento de la diversidad cultural por parte del Estado Nacional en Argentina se inició relativamente tarde, en 1994, cuando la reforma de la Constitución Nacional reconoció la preexistencia étnica y cultural de dichas comunidades. A partir de este marco legal, se busca garantizar el respeto a su identidad y el derecho a recibir una Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

En 1999, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) definió la EIB y sus lineamientos, estableciendo que la educación intercultural y bilingüe es una estrategia de equidad educativa que promueve la plena participación de las lenguas y culturas aborígenes u originarias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconoce la diversidad sociocultural como un atributo positivo de la sociedad, fomentando el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas (Anexo I de la Resolución N° 107/99 CFCyE).

Este modelo educativo tiene como objetivo reconocer la diversidad étnica y lingüística de las poblaciones originarias y generar políticas públicas que reparen y compensen las desigualdades existentes, sin embargo, bajo los lineamientos políticos neoliberales, lo que se implementó en la práctica es un modelo de integración de los niños de las comunidades originarias en el sistema escolar nacional que antes los excluía; esto ha llevado a la apertura de "un espacio para la circulación de discursos que promueven la diversidad, pluralidad y multiculturalidad, pero vaciándolos de su contenido político" (Hecht, 2011:3).

Con el paso de los años, la Educación Intercultural Bilingüe se ha consolidado en Argentina a través de diversas reformas legislativas que conciben a la escuela como una institución fundamental para la inclusión y

alfabetización de los estudiantes originarios. Durante los años 2002 y 2003 se conformó el primer equipo especializado para la Población Intercultural, en 2004 se estableció el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB), y en 2006 se promulgó la Ley de Educación Nacional (número 26.206), que actualmente está en vigor y posiciona a la EIB como una modalidad transversal en todo el sistema educativo.

En el marco de este contexto, un paso de gran relevancia fue la creación del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) (Resolución 1119/10, del Ministerio de Educación de la Nación Argentina). El financiamiento proporcionado por el Estado nacional permitió establecer un espacio de diálogo entre el Estado y los líderes originarios, no obstante, actualmente, el CEAPI enfrenta una doble crisis: una crisis institucional, relacionada con dificultades logísticas y materiales para mantener la red de consejeros, y una crisis de representatividad, vinculada a los mecanismos de elección de los referentes (Córdoba, C. 2017).

Como resultado, en algunas jurisdicciones se están generando nuevos espacios de intermediación con los estados provinciales con el objetivo de ir más allá de una función meramente consultiva para el CEAPI y lograr una verdadera participación aborigen en temas educativos.

De este modo, tanto las normativas como los lineamientos educativos nacionales han sido adaptados e implementados en cada estado provincial, teniendo en cuenta los contextos locales; esto ha posibilitado el desarrollo de diversas estrategias de gestión, enfoques y modelos pedagógicos, así como la implementación de políticas públicas con distintos alcances e impactos en cada jurisdicción, además, cada pueblo originario ha mantenido una relación singular con la educación formal, lo que ha generado experiencias educativas propias en sus comunidades.

El surgimiento de la EIB en Misiones

Con excepción de algunos antecedentes durante la década de 1990, las políticas educativas dirigidas a la población originaria mostraron un retraso en su implementación. En el caso de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Misiones, se trató de un proceso con diversos antecedentes en el que convergieron diferentes actores y factores, impulsados por distintas motivaciones y obteniendo resultados heterogéneos. Un punto importante se produjo en el año 1969, cuando Dionisio Duarte fue nombrado mburuvicha guachu (gran cacique). Dionisio Duarte, líder originario cuyo fallecimiento tuvo lugar en 2016, dirigió una solicitud al presidente de facto Alejandro Agustín Lanusse en la que demandaba la creación de instituciones educativas para las comunidades, la emisión de documentos de identidad y la entrega de títulos comunitarios de tierras (Nuñez, 2012).

A finales de 1970, se establecieron las primeras escuelas para niños y jóvenes originarios: el Instituto Paula Mendoza 0805, ubicado en el tekoha Fracrán, y el Instituto Hogar Perutí 1206, ubicado en el tekoha Perutí. Estas primeras escuelas, dirigidas por agentes religiosos, funcionaban con la labor de docentes paraguayos no originarios y buscaban integrar a la población guaraní mediante la reproducción de un modelo pedagógico de tipo "asimilacionista".

En otras palabras, a través de la promoción de la "igualdad" entre los estudiantes, fomentaban un proceso unidireccional de adaptación cultural de los guaraníes a los cánones hegemónicos (Nuñez, 2012; Nuñez, 2018b), sin embargo, en estas escuelas denominadas bilingües, la lengua mbya no estaba presente, ya que los docentes utilizaban el avañe'e, comúnmente conocido como guaraní paraguayo, que, a pesar de pertenecer al mismo grupo de lenguas que el mbya, presenta notables diferencias (Cerno, 2013).

En 1996 se formaron comisiones para abordar el tema de la educación bilingüe intercultural; en 2004, el Ministerio de Educación de Misiones inició el proyecto de EIB, que posteriormente se convirtió en programa y, en 2009, se transformó en el Área de Modalidad EIB dentro del Programa

Nacional de EIB (PNEIB). Esta área se enfocó en satisfacer las necesidades de la población originaria de la Provincia de Misiones y de las áreas cercanas a la frontera con Brasil a través de escuelas núcleo y aulas-satélite que promovían la bi-alfabetización (Nuñez, 2018b).

En el marco de este Programa Nacional, se estableció la figura de los Auxiliares Docentes Indígenas (ADI) en Misiones. Su función consistía en colaborar en la preparación del material didáctico y asumir tareas docentes para interactuar directamente con los estudiantes guaraníes, sin embargo, la mayoría de los ADI no encontraron oportunidades para ejercer estas actividades debido a la falta de espacio asignado o la falta de capacitación necesaria. En muchos casos, se vieron limitados a desempeñar tareas extrapedagógicas, similares a las de un cadete o personal de mantenimiento (Arce, 2009).

Los ADI desempeñaron y siguen desempeñando un papel fundamental en la mejora de la calidad de la educación primaria y secundaria en las escuelas bilingües, así como en la difusión de información entre los jóvenes sobre la posibilidad de continuar estudios terciarios o universitarios (Nuñez, 2018). A pesar de su valioso trabajo y esfuerzo por mejorar la educación de los jóvenes mbya, todavía enfrentan desventajas estructurales en comparación con los docentes no guaraníes, lo cual se refleja incluso en su denominación como "auxiliares". En 2017 la provincia de Misiones se convirtió en la primera en titularizar a treinta y cinco docentes originarios que trabajaban en el ámbito de la EIB.

La implementación de los diseños curriculares para el ciclo básico y orientado de la educación secundaria obligatoria en 2011 generó la necesidad de establecer lineamientos curriculares para las escuelas secundarias con matrícula guaraní en el marco de la modalidad EIB, sin embargo, no todas las escuelas de modalidad EIB en la provincia reflejan estos lineamientos, ya que no se trabaja con un material uniforme. Cada escuela debe producir su propio material, lo cual recae en los ADI, a quienes no se les proporciona la capacitación necesaria para llevar a cabo esta tarea, además, debido al bajo

número de estudiantes y a la escasez de docentes y ADI, es común que se agrupen estudiantes de diferentes cursos en una misma clase.

En este sentido, las comunidades guaraníes han expresado su preocupación por la desconexión entre la educación escolar y las formas tradicionales de su cultura, ya que existe una brecha entre lo acordado en las resoluciones y cómo se experimenta la educación formal en las escuelas de modalidad EIB., en general, se pueden mencionar varios desafíos con los que se enfrentan diariamente, como la falta de materiales pedagógicos, la ausencia de contenidos sobre la cultura guaraní en el currículo, la escasa capacitación de los ADI para la preparación de materiales y la falta de conocimiento de los docentes no-guaraníes sobre la cultura mbya-guaraní. Todo esto ocurre en un contexto estatal con pocas herramientas legales y pedagógicas que deja desprotegidas las garantías de una educación de calidad mencionada en los proyectos estatales.

En este trabajo de investigación se abordará el caso analizamos de la Comunidad Mbya Guaraní de la provincia de Misiones, pueblo considerado cultural y lingüísticamente dentro del contexto nacional. Busca responder cuestiones relativas a ¿Cuáles son las principales barreras que enfrentan los estudiantes de la comunidad Kokuere-í I en su acceso y aprovechamiento de la educación primaria?, ¿Cómo influyen las políticas educativas del Estado en la educación primaria y en qué medida estas políticas abordan las necesidades de la comunidad Kokuere- í I? y ¿Cuáles son las iniciativas que se han llevado a cabo en la comunidad Kokuere-í I y en la escuela primaria en San Ignacio Misiones para mejorar la calidad y equidad educativa, y cuál ha sido su efectividad?

MARCO CONCEPTUAL

La educación multicultural e intercultural

La educación con atención a la diversidad es un tema de gran relevancia en los Estados Unidos, en donde los esfuerzos por fomentar la inclusión y la valoración de la diversidad cultural se remontan a décadas atrás. En este sentido, la educación multicultural ha sido una línea de acción destacada, que busca garantizar la igualdad de oportunidades educativas y mejorar la convivencia en las aulas. De hecho, el término educación multicultural es utilizado por los países anglosajones para referirse a la educación en y para la diversidad (Muñoz, 1997).

En otros países, como en los de Europa y Latinoamérica, se ha optado por emplear el término interculturalidad debido a la carga semántica que presentan los términos multiculturalismo y pluriculturalismo. Según Muñoz (1997), estos términos denotan simplemente la presencia de varias culturas en una misma sociedad, lo cual no implica necesariamente una interacción efectiva entre ellas.

Si bien existe cierta dicotomía entre los términos multiculturalismo e interculturalidad, lo cierto es que ambos comparten objetivos similares en la práctica. Así lo sostiene Jiménez (2005), quien subraya que tanto en el contexto anglosajón como en Europa y Latinoamérica, ambos términos buscan fomentar la convivencia y el respeto entre personas de diferentes culturas, generando espacios de diálogo intercultural y promoviendo una educación basada en el reconocimiento y valoración de la diversidad.

En este contexto, la UNESCO destaca la importancia de la educación multicultural e intercultural como herramientas claves para lograr la aceptación y tolerancia hacia otras culturas, además, la educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, buscando un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales. Para lograr este objetivo, es necesario propiciar el conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales (UNESCO, 2006).

Según Kottak (2011), el modelo multicultural se contrapone al modelo de asimilación, ya que la primera busca permitir a minorías que mantengan sus tradiciones y valores culturales, mientras que en la segunda se espera que las abandonen por completo y adopten la cultura de la población mayoritaria. En este sentido, una sociedad multicultural busca socializar a los individuos no solo en la cultura dominante nacional, sino también en sus culturas étnicas.

De acuerdo con el autor, el enfoque multicultural se centra en encontrar formas de comprensión e interacción entre personas que no dependan de similitudes, sino de respeto por las diferencias. El multiculturalismo destaca la interacción entre los grupos étnicos y los aportes que cada uno hace al país, suponiendo que cada grupo tiene algo que ofrecer y que aprender de los demás (Kottak, 2011).

La cuestión de la interculturalidad y la intercultural han adquirido una creciente relevancia en el ámbito educativo latinoamericano, en un contexto marcado por la diversidad cultural y los profundos desafíos, en tal sentido, se destaca la necesidad de abordar las tensiones entre igualdad y diferencia en el marco de una educación intercultural que promueva los derechos humanos y el diálogo entre culturas (Candau 2008); además, es fundamental una revisión histórica, conceptual de las teorías y prácticas de ambas cuestiones en el ámbito educativo (Fleuri 2003).

En este contexto, la educación multicultural y la intercultural son posturas paralelas y están libres de enfoques asimilacionistas o monoculturalistas. Ambas buscan garantizar la igualdad de oportunidades educativas y el éxito escolar de los estudiantes de culturas minoritarias, mediante la promoción de la interacción etnocultural (Kottak, 2011); esto representa un desafío fundamental para América Latina, que implica cuestionar las estructuras de poder, generar espacios de diálogo, reconocimiento y aprendizaje mutuos entre las diferentes culturas, que partan de las realidades y contextos específicos de cada país o región (Candau y Russo 2010). Esta tarea requiere un abordaje crítico, contextualizado y comprometido con la transformación social, así como la formación de educadores capaces de

promover una verdadera interculturalidad en las aulas y en la sociedad en su conjunto.

Otra perspectiva es la interculturalidad crítica que emerge como una propuesta ética, política y epistémica que cuestiona las estructuras y relaciones de poder existentes, apunta hacia la construcción de sociedades más justas, democráticas e igualitarias; propone una perspectiva crítica de la interculturalidad que va más allá del mero reconocimiento de la diferencia y busca transformar las relaciones de poder desiguales que subyacen a las interacciones interculturales.

Por lo tanto, la perspectiva de la interculturalidad como una herramienta para la adaptación o la inclusión dentro del sistema dominante es criticada. Esta visión, denominada "interculturalidad funcional", tiende a perpetuar las desigualdades y limita la transformación social. La interculturalidad funcional se centra en el desarrollo de habilidades para interactuar con personas de otras culturas, sin cuestionar las estructuras de poder que generan las desigualdades; la interculturalidad crítica se enmarca en la perspectiva decolonial, que busca dismantelar las estructuras de poder colonial que continúan oprimiendo a grupos minoritarios. La colonialidad no se refiere únicamente a un período histórico pasado, sino que también designa las relaciones de poder desiguales y las estructuras de dominación que persisten en la actualidad (Walsh, C. 2009).

En tal sentido, la interculturalidad crítica promueve un diálogo horizontal entre diferentes culturas, basado en el respeto mutuo y el reconocimiento de la igualdad. Este diálogo debe ser crítico y reflexivo, cuestionando las relaciones de poder buscando construir nuevas formas de comprensión y relación teniendo como objetivo final la transformación social, creando una sociedad más justa e inclusiva para todas las culturas. Esta transformación implica cambios en las estructuras de poder, las relaciones sociales y las prácticas culturales.

Educación intercultural bilingüe

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB), es un modelo pedagógico que busca garantizar la igualdad de oportunidades educativas para grupos étnicos y lingüísticos minoritarios, fomentando la valoración, el respeto por la diversidad cultural y lingüística (UNESCO, 2006).

En este sentido, la EIB reconoce la importancia de considerar la cultura al igual que la lengua originaria como parte integral de un enfoque pluricultural y dinámico de las culturas (Freire, 1996). Esta perspectiva reconoce que las culturas son una creación humana que permiten dar sentido o significado a la realidad de un grupo determinado, y que cada cultura tiene su propia razón de ser, obedece a los mecanismos de supervivencia del grupo.

El desarrollo antropológico y los nuevos conocimientos científicos que se derivaron de esa disciplina fueron fundamentales para proyectar una EIB para los pueblos y comunidades originarias (Kottak, 2011); la teoría evolucionista, que anteriormente había establecido una jerarquía entre culturas, defendiendo ideas de superioridad e inferioridad, ha sido reemplazada por una perspectiva pluralista y dinámica, en la que todas las culturas son valoradas por igual y se respetan entre sí (Freire, 1996).

Por otra parte Cepeda García, (2019) señala que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es un modelo educativo que promueve la igualdad de oportunidades al igual que la valoración de la diversidad cultural y lingüística en una sociedad determinada; de acuerdo con este enfoque, la EIB no solo implica la enseñanza de contenidos curriculares en dos o más lenguas, sino que también busca el desarrollo de una conciencia intercultural en los estudiantes. Este punto de vista se basa en el principio fundamental de la valoración y el respeto por la diversidad cultural, que implica promover el respeto hacia todas las culturas presentes en el aula evitando formas de discriminación o estigmatización basadas en la identidad cultural.

En este sentido, la importancia de la EIB radica en la inclusión, valoración y respeto de las distintas culturas y lenguas minoritarias existentes en una sociedad, permitiendo una educación más equitativa y justa para todos

los estudiantes (Cepeda García, 2019); con la implementación de la EIB en el aula, se busca fomentar la cohesión social y cultural en una sociedad cada vez más diversa, mediante el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas que promuevan la empatía, la tolerancia, el respeto hacia las diferentes culturas y lenguas presentes en un ambiente educativo.

La educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, según López (1997: 54-55), busca promover el pluralismo cultural para fomentar una sociedad que valore la diversidad lingüística y cultural; esta modalidad educativa no solo se enfoca en los primeros años escolares, sino que también se extiende a grados superiores con el fin de potenciar un bilingüismo aditivo y un desarrollo integral del estudiante bilingüe, así como facilitar el aprendizaje de diversos contenidos relacionados con el currículo escolar.

La educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo implica consolidar el dominio de la lengua materna de los alumnos, al mismo tiempo que se fomenta el aprendizaje de una segunda lengua. Esta perspectiva educativa se basa en la idea de que el uso extendido de la lengua materna o la lengua predominante de los estudiantes también contribuyen a un mejor aprendizaje y uso de la segunda lengua. De esta manera, se promueve el desarrollo y el uso simultáneo de ambos idiomas, reconociendo su importancia tanto a nivel personal como académico (López, 1997: 54-55).

La Educación Intercultural Bilingüe, según el Ministerio de Educación de la Nación, Educación Intercultural Bilingüe y el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas de Argentina, se presenta como una propuesta o modelo alternativo a la educación homogeneizadora y asimiladora, cuyos objetivos son la construcción de diálogos mutuamente enriquecedores entre conocimientos, valores, cosmovisiones de los pueblos indígenas sin desconocer la multiplicidad de identidades socioculturales y lingüísticas que nos constituyen; por otro lado buscan propiciar una educación intercultural que promueva el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística compartida por todos y todas quienes habitamos el territorio nacional.

Además, entre sus objetivos se divisa el desarrollo y coordinación de políticas públicas para garantizar el desarrollo comunitario, el derecho a la

salud y la educación, el acceso a la tierra y la preservación de las identidades culturales indígenas como también el impulso a la participación de las comunidades en el diseño y gestión de las políticas de Estado que las involucran, respetando sus formas de organización tradicional y sus valores.

Por lo tanto, desde el ámbito educativo propuestos por estos organismos, el enfoque intercultural se plantea como una alternativa para superar los enfoques homogeneizadores y evitar la exclusión en la formación de ciudadanos, se considera una estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, calidad y pertinencia; además, se enfatiza como un enfoque metodológico que reconoce los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos para transformar la práctica docente, construir respuestas diferentes y significativas .

De esta manera, la postura de estos organismos coinciden con las propuestas teóricas que se han formulado al respecto; dichos preceptos teóricos van a señalar que la dimensión intercultural de la educación se refiere tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados de las sociedades originarias y aquellos saberes establecidos por la otredad con el propósito de la satisfacción de las necesidades de la población originaria y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida. La EIB es entonces, una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal (Zúñiga, Pozzi-Escot y López, 1991; *op cit.* López, 1999).

Derechos Educativos de los Pueblos Originarios

La garantía de los derechos educativos para los pueblos originarios ha sido un tema fundamental en la historia de Argentina y, específicamente en la provincia de Misiones; en este contexto, la realidad educativa de los estudiantes del nivel primario en la Comunidad Kokuere-í I de San Ignacio Misiones, es un caso representativo de las comunidades originarias en el país

que se divisa como vestigio de la época de la colonización, donde las comunidades indígenas experimentaron una marginación sistemática. La falta de acceso a la educación fue evidente, sus conocimientos y culturas fueron ignorados; sin embargo, en el siglo XX, con el reconocimiento progresivo de los derechos humanos, se generaron cambios significativos.

La Constitución Nacional de Argentina, en su reforma de 1994, incorporó el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, incluyendo sus derechos educativos, asimismo, la Ley de Educación Nacional (Nº. 26.206) incluyó en su Capítulo XI los artículos 52, 53 y 54 que consagraron la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), estableció pautas específicas para la educación de las comunidades originarias. En el ámbito provincial, la Constitución de la Provincia de Misiones reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos originarios. Además, la Ley Provincial de Educación (Nº 4026) establece medidas específicas para garantizar el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes indígenas en el sistema educativo.

A pesar de estas leyes, la realidad educativa en comunidades muestran desafíos significativos; factores como la distancia geográfica entre las escuelas y las comunidades originarias puede ser un obstáculo para que los estudiantes asistan a clases, estas distancias dificultan que los estudiantes asistan a clases regularmente, especialmente si no cuentan con transporte.

La escasez de recursos también es un factor que limita el acceso a la educación de los pueblos originarios. Las escuelas interculturales bilingües suelen tener menos recursos que las escuelas no indígenas; esto puede afectar la calidad de la educación que reciben los estudiantes indígenas ligado a la falta de formación culturalmente pertinente para los docentes que afecta la aplicación de las leyes que reconocen los derechos educativos de los pueblos originarios. Los docentes que no están capacitados en educación intercultural bilingüe pueden tener dificultades para comprender las necesidades educativas de los estudiantes originarios y por ende dificultan el acceso al igual que la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. La no participación activa de las comunidades en la toma de decisiones educativas también ha sido un obstáculo; la discriminación por parte de docente o estudiantes no

originarios limitan el ejercicio de los derechos educativos de los pueblos aborígenes; por otro lado, la no implementación de la reglamentación de la Ley de Educación Intercultural Bilingüe unido a los pocos recursos adecuados son factores políticos que obstaculizan la implementación efectiva de los derechos educativos de dichas comunidades.

La Diversidad Cultural de los Pueblos Originarios en la Era Neoliberal

Los pueblos indígenas de América Latina mantuvieron sus culturas, lenguas, cosmovisiones a lo largo de siglos de resistencia frente a diversas formas de opresión y dominación. Sin embargo, el contexto sociocultural actual plantea nuevos desafíos para preservar su diversidad cultural como también para garantizar una educación acorde a sus realidades y necesidades.

La expansión del modelo neoliberal en la región tuvo impactos profundos en las comunidades indígenas. Por un lado, los discursos del reconocimiento multicultural promovieron la inclusión formal de la diversidad cultural, pero por otro, las políticas de ajuste estructural, privatizaciones y desregulaciones socavaron los derechos colectivos y las formas de vida comunitarias de estos pueblos: en tal sentido, en el ámbito educativo, el neoliberalismo impulsó reformas orientadas a la descentralización, estandarización curricular y evaluación por competencias, priorizando una visión economicista y mercantilista de la educación. Esto dificultó la implementación de modelos educativos interculturales y bilingües pertinentes para los pueblos originarios.

Además, la globalización y la homogenización cultural pusieron en riesgo la preservación de las lenguas indígenas, las tradiciones orales, las expresiones artísticas como así también los conocimientos ancestrales sobre la biodiversidad y los sistemas de producción sostenibles. Las políticas extractivistas amenazaron los territorios ancestrales, generando conflictos socioambientales y desplazamientos forzados que impactaron negativamente en los procesos educativos comunitarios, como es el caso de la Comunidad Mbya Guaraní Kokuere- í I y II ocurrido en el año 20217.

Frente a estos desafíos, los pueblos originarios desarrollaron estrategias de resistencia o reafirmación identitaria a través de movimientos sociales y organizaciones que defienden sus derechos territoriales, culturales y educativos; impulsaron la revitalización de sus lenguas, la recuperación de tradiciones ancestrales, la difusión de sus cosmovisiones, reivindicando su autodeterminación y su derecho a participar en los procesos de toma de decisiones que les afectan (Rivera C., S. 2010).

En este contexto, la educación intercultural bilingüe (EIB) emerge como una oportunidad para construir modelos educativos pertinentes que valoren y fortalezcan la diversidad cultural, promuevan el diálogo de saberes, formen ciudadanos críticos, comprometidos con la justicia social. Sin embargo, su implementación enfrenta desafíos como la falta de recursos, la formación docente inadecuada y la resistencia de sectores que perciben la EIB como una amenaza a la unidad nacional.

Estas comunidades originarias consideran que para avanzar en una educación verdaderamente intercultural, es necesario superar la lógica asimilacionista del neoliberalismo, construir alternativas políticas y económicas que respeten la diversidad cultural, protejan los territorios ancestrales, garanticen la participación activa de los pueblos originarios en la toma de decisiones sobre sus propios procesos educativos y de desarrollo.

CONSTRUCCIÓN DE LA METODOLOGÍA

El desarrollo del presente trabajo de investigación de tipo exploratorio-descriptivo se apoya metodológicamente, por un lado, en los lineamientos generales de la metodología utilizada en las Ciencias Sociales con marco bibliográfico propuesto por José Yuni y Claudio Urbano (2014), y por el otro, con base cualitativa, cuantitativa; tomando únicamente el ámbito contextual de la Comunidad Mbya Guaraní Kokuere-í I como espacio geográfico de estudio, así mismo procura abordar el análisis desde las ópticas social- educativa como aporte al bienestar de dicha comunidad ya que se pretende que los resultados

arrojados sean incluidos en la base de datos gubernamental para contribuir con los programas vigentes sobre Educación intercultural bilingüe; en cuanto a la población y muestra, estará conformada por los estudiantes de nivel primario de la Comunidad Kokuere-í I.

En el contexto de esta investigación, se utilizará una muestra intencional para seleccionar cuidadosamente a un grupo específico de alumnos de diferentes grados, así como a sus familias y docentes, esto permitirá obtener una representación más precisa y detallada de la población de interés, también proporcionará información más relevante, significativa para la investigación con una perspectiva más completa y profunda de las experiencias como de las opiniones relacionadas con el tema de estudio, permitiendo que los resultados sean más aplicables, útiles para abordar las preguntas de investigación y tomar decisiones informadas basadas en los hallazgos.

En tal sentido la selección de la muestra se apoya en tres principios fundamentales; la investigación se enfocará en estudiantes que cursen el nivel primario de educación dentro de la comunidad Kokuere-í I. Esta etapa educativa es particularmente importante para el desarrollo de la identidad cultural y la comprensión intercultural, por lo que resulta relevante centrarse en este grupo poblacional; por otra parte, se incluirán únicamente estudiantes, padres o tutores que residan permanentemente en la comunidad Kokuere-í I. Esto permitirá asegurar que los participantes tengan un conocimiento profundo de la cultura y las prácticas educativas de la comunidad, por último, se solicitará el consentimiento informado tanto a los estudiantes como a sus padres o tutores legales. Es fundamental garantizar que todos los participantes comprendan los objetivos de la investigación, así puedan brindar su consentimiento libre y voluntario.

Esta investigación se llevará adelante mediante varias etapas que consistirá en primer lugar en revisión de documentos científicos para obtener mayor conocimiento sobre los temas relacionados a las Comunidades originarias, escuelas, estado; seguidamente de observaciones directas como participante en las aulas como también en la comunidad para comprender la dinámica escolar y comunitaria, con anotaciones provisionales recurrentes sobre

el espacio estudiado el cual permitirá observar también las características del contexto, distancias, las infraestructuras, composición demográfica. En segundo lugar consistirá en la elaboración de encuestas estructuradas destinadas a tutores de la comunidad que residen donde se sitúa el aula satélite de la Escuela nº 74, las preguntas se centrarán en la relación entre la educación intercultural bilingüe, la intervención estatal y de que manera impacta este binomio en la calidad de vida de los estudiantes; este tipo de encuesta facilitará el análisis cuantitativo de los datos.

La última instancia consistirá en entrevistas semiestructuradas a tutores y docentes para conocer sus percepciones sobre el proceso educativo, a referentes gubernamentales como también a profesionales ligados a la temática (Intendente, Directora de la Escuela central, Director de Asuntos Guaraníes, Cacique de la Comunidad Kokuere-í I), con el objetivo de obtener una opinión que produzca reflexión sobre el rol del Estado y la educación en la comunidad e impacto en la calidad de vida de los habitantes, al mismo tiempo dichas entrevistas facilitarán la interpretación de los factores investigados.

En cuanto a las consideraciones éticas se seguirán principios de consentimiento informado, confidencialidad, reciprocidad y compromiso de preservación de datos con la comunidad.

Técnicas

Observación- Recopilación de datos
Encuestas- Entrevistas - Documentación
Análisis estadísticos de datos- Elaboración de un trabajo final.

MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Normativa Internacional

Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales N°169 – OIT Título VI. Educación y Medios de Comunicación

El Título VI del Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes se ocupa de la educación y los medios de comunicación. Estos dos temas son esenciales para el desarrollo integral de los pueblos indígenas y tribales, ya que les permiten acceder al conocimiento, las habilidades y la información que necesitan para participar plenamente en la sociedad.

El artículo 26 del Convenio establece que los Estados deben garantizar a los miembros de los pueblos indígenas y tribales la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en el pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

El artículo 27 establece que los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos indígenas y tribales deben desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos, a fin de responder a sus necesidades particulares. Los programas deben abarcar la historia, los conocimientos y técnicas, los sistemas de valores y todas las demás aspiraciones sociales, económicas y culturales de los pueblos indígenas y tribales.

El artículo 27 también establece que los gobiernos deben reconocer el derecho de los pueblos indígenas y tribales a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente.

El artículo 28 establece que los niños de los pueblos indígenas y tribales deben aprender a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deben celebrar consultas con los pueblos indígenas y tribales con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

El artículo 28 también establece que los gobiernos deben tomar medidas adecuadas para asegurar que los pueblos indígenas y tribales tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país. Además, los gobiernos deben adoptar disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos indígenas y tribales y promover su desarrollo y práctica.

El artículo 30 del Convenio establece que los gobiernos deben adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos indígenas y tribales, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe al trabajo, a las posibilidades económicas, a las cuestiones de educación y salud, a los servicios sociales y a los derechos dimanantes del presente Convenio.

A tal fin, los gobiernos deben recurrir, si fuere necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas en las lenguas de dichos pueblos.

El artículo 31 establece que los gobiernos deben adoptar medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos indígenas y tribales, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos.

A tal fin, los gobiernos deben hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás materiales didácticos ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos indígenas y tribales.

El Convenio 169 de la OIT fue ratificado por Argentina en 1992. Sin embargo, el Convenio entró en vigor en el país a mediados de 2000, a partir de su ratificación ante el organismo internacional.

En la actualidad, Argentina cuenta con una legislación específica en materia de educación indígena, la Ley 26.206 de Educación Nacional. Esta ley establece que la educación de los pueblos indígenas debe basarse en su lengua, cultura e identidad.

Sin embargo, aún queda mucho por hacer para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación de los pueblos indígenas y tribales en Argentina, entre los desafíos pendientes se encuentran la falta de recursos para la implementación de programas educativos interculturales, la discriminación, el racismo que enfrentan los pueblos indígenas y tribales en el sistema educativo, la falta de participación de los pueblos indígenas y tribales en la formulación y ejecución de políticas educativas.

La implementación efectiva del Convenio 169 de la OIT en Argentina es fundamental para garantizar el derecho a la educación de los pueblos indígenas y tribales y su pleno desarrollo integral.

Leyes Nacionales

Constitución de la Nación Argentina de 1994. (Art. 75, inc. 17)

La Constitución Nacional de Argentina reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación que preserve como fortalezca su cultura, lengua, cosmovisión e identidad étnica. Este derecho está respaldado por el artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional.

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo que se encarga de garantizar este derecho. Su objetivo es promover un diálogo enriquecedor entre los pueblos indígenas y las poblaciones culturalmente diferentes, fomentando el reconocimiento y el respeto hacia estas diferencias; en tal sentido, las provincias tienen la responsabilidad de garantizar la Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas para promover el diálogo y el respeto entre diferentes grupos étnicos y culturales.

El Estado tiene la responsabilidad de crear mecanismos de participación de los representantes de los pueblos indígenas en la definición y evaluación de las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe. Además, debe garantizar la formación docente específica para esta modalidad educativa.

Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado también debe impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, con el fin de diseñar propuestas curriculares y materiales educativos pertinentes.

En cuanto a los contenidos curriculares, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, debe definir contenidos que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país.

La Constitución Nacional de Argentina reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación intercultural bilingüe que preserve y fortalezca su cultura, lengua, cosmovisión e identidad étnica. El Estado tiene la responsabilidad de crear mecanismos de participación, garantizar la formación docente, impulsar la investigación y definir contenidos curriculares que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)

Capítulo XI. Educación Intercultural Bilingüe

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el año 2006, contempla en varios de sus artículos disposiciones referidas a garantizar el derecho a la educación con pertinencia cultural para los pueblos originarios del país. El presente trabajo analiza lo establecido en dicha legislación respecto a la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, los organismos responsables de implementarla y sus principales características.

El artículo 52 de la mencionada ley establece que el Estado debe garantizar a los pueblos originarios el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos los educandos (Ley 26.206, 2006). En este sentido, se promueve una educación que incorpore la perspectiva intercultural.

Por su parte, el artículo 53 reconoce el derecho de los pueblos originarios "a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica" (Ley 26.206, 2006). Para ello se requiere de una educación con adecuación cultural.

En relación a los contenidos curriculares, el artículo 54 expresa que "el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país" (Ley 26.206, 2006). Por lo tanto, se estipula que dichos contenidos sean incorporados en las escuelas a nivel nacional.

Por último, en cuanto a las modalidades de implementación, el artículo 55 plantea que "las autoridades educativas jurisdiccionales podrán, en los acuerdos bilaterales y multilaterales, convenir la implementación de modalidades regionales o locales de educación intercultural bilingüe" (Ley 26.206, 2006). De este modo, se habilita a que las jurisdicciones acuerden modalidades específicas según las particularidades lingüísticas y culturales de cada región o localidad.

La Ley de Educación Nacional de Argentina establece el derecho de los pueblos originarios a recibir una educación intercultural bilingüe que fortalezca sus culturas y lenguas. Dispone responsabilidades para el Estado nacional y las jurisdicciones, así como la inclusión de contenidos sobre multiculturalidad en las escuelas de todo el país. También permite modalidades propias de educación intercultural bilingüe acordes a cada contexto regional y local.

Resolución N° 107/99. Consejo Federal de Cultura y Educación

La Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFE), aprobada en 1999, establece las pautas orientadoras para la educación intercultural bilingüe (EIB) en la Argentina. Este documento es un hito

importante en la historia de la educación de los pueblos indígenas en el país, ya que reconoce el derecho de estos pueblos a una educación que respete su diversidad cultural y lingüística.

La resolución define la EIB como una educación que "constituye una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde. Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están insertas".

En este sentido, la EIB se basa en dos principios fundamentales:

- La atención a la diversidad: la EIB reconoce que las poblaciones indígenas tienen sus propias culturas y lenguas, que deben ser respetadas y valorizadas en el proceso educativo.
- La relación con la sociedad nacional e internacional: la EIB busca que los estudiantes indígenas puedan desenvolverse en la sociedad nacional e internacional, al tiempo que conservan su identidad cultural.

La resolución establece una serie de lineamientos para la implementación de la EIB, entre los que se destacan la utilización de las lenguas indígenas como medios de enseñanza y aprendizaje, de instrucción, al menos en los primeros niveles de la educación; por otra parte apunta a la participación de los pueblos indígenas en la planificación y ejecución de la EIB, esta acción debe realizarse en consulta con los pueblos indígenas.

La Resolución N° 107/99 ha tenido un impacto positivo en la educación de los pueblos indígenas en la Argentina; Ha contribuido a la creación de escuelas interculturales bilingües, a la formación de docentes especializados en EIB y a la promoción de la participación de los pueblos indígenas en el sistema educativo.

Entre los aportes más importantes de la resolución se destacan el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios a una educación que respete su diversidad cultural y lingüística, también propone un enfoque

flexible, abierto para la educación de los pueblos indígenas, que responda a sus necesidades, intereses, expectativas, y pone de manifiesto la importancia de la participación de los pueblos indígenas en la planificación y ejecución de la EIB.

La Resolución N° 107/99 es un documento fundamental para la implementación de la EIB en la Argentina. Su implementación ha contribuido a mejorar la calidad de la educación de los pueblos indígenas, y ha contribuido a promover el reconocimiento y el respeto hacia la diversidad cultural.

La Ley de Educación de la Provincia de Misiones

La Ley de Educación de la Provincia de Misiones, N° 4026, promulgada en el año 2003, establece en su artículo 4, inciso n, el reconocimiento a la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas y el correspondiente derecho a preservar su lengua y sus pautas culturales, dándoles lugar a la participación en el proceso de educación formal.

En el año 2008, la Ley Provincial N° 7546 estableció un cambio de paradigma en la educación indígena y adoptó el modelo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), creando la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, organismo encargado de su aplicación.

La EIB es una modalidad de la educación formal que tiene como objetivo promover el desarrollo integral de los pueblos indígenas, respetando su lengua, cultura y cosmovisión. Se basa en el principio de interculturalidad, que implica el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural.

La responsabilidad de la implementación de la EIB recae en el Estado provincial, en conjunto con las comunidades indígenas. La Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe es el organismo encargado de diseñar e implementar las políticas educativas en esta modalidad.

La EIB se debe implementar en todos los niveles del sistema educativo, desde la educación inicial hasta la educación superior. Se debe garantizar el

acceso y la permanencia de los estudiantes indígenas en la escuela, así como el desarrollo de sus competencias lingüísticas, culturales y académicas.

La EIB es una educación diferenciada, ya que tiene en cuenta las características y necesidades específicas de los pueblos indígenas. El currículo de la EIB se debe adaptar a las realidades socioculturales de las comunidades indígenas.

La adaptación del currículo para las comunidades indígenas implica, entre otros aspectos, la incorporación de contenidos referidos a la historia, la cultura y la cosmovisión de los pueblos indígenas. También implica el uso de las lenguas indígenas como lengua de instrucción, en conjunto con el español.

La Ley de Educación de la Provincia de Misiones establece que la educación intercultural bilingüe debe promover el desarrollo integral de los pueblos indígenas, respetando su lengua, cultura y cosmovisión; así mismo contempla también que debe basarse en el principio de interculturalidad, que implica el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural, implementarse en todos los niveles del sistema educativo, desde la educación inicial hasta la educación superior y garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes indígenas en la escuela, así como el desarrollo de sus competencias lingüísticas, culturales y académicas.

La Ley Provincial N° 7546 establece en su artículo 2 que la EIB tiene como objetivos reconocer, respetar, promover la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas, garantizar el derecho de los pueblos indígenas a acceder a una educación de calidad, acorde con sus necesidades e intereses y formar ciudadanas y ciudadanos indígenas con una sólida identidad cultural y con las competencias necesarias para participar en la sociedad de manera equitativa y justa.

En tal caso la EIB es una modalidad de la educación que tiene un papel fundamental en el reconocimiento y el respeto de los derechos de los pueblos indígenas. Es una educación que busca promover el desarrollo integral de los estudiantes indígenas, respetando su lengua, cultura y cosmovisión.

A todo esto la Ley de educación provincial actúa como marco legal para actuaciones específicas que deberían llevar al cumplimiento de lo establecido valiéndose de resoluciones de ministeriales en casos concretos, puntuales dentro de este sistema educativo como ser:

Resolución 5722/04. Consejo General de Educación: Se instituye la Educación Intercultural Bilingüe dentro del subsistema Regímenes Alternativos

Resolución 5828/04. Consejo General de Educación: Se instituye el reconocimiento y se establecen perfiles de Auxiliares Docentes Indígenas.

Resolución 768/08. Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología: Creación del Área de la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe.

Resoluciones 1117/08 y 053/09. Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología: Establecen los lineamientos curriculares para las Escuelas Secundarias de la Modalidad EIB.

Diseño curricular jurisdiccional de educación primaria de la provincia de Misiones

El Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Primaria de la provincia de Misiones plantea un enfoque intercultural en la educación que busca reconocer y valorar la cultura y cosmovisión de las comunidades aborígenes; para ello, promueve la participación activa de dichas comunidades en la vida escolar e incluye contenidos específicos en el currículum sobre su historia, lengua y tradiciones. Asimismo, se promueve el uso de la lengua materna de los estudiantes en el aula.

Este diseño curricular también busca la pertinencia, es decir, que los contenidos y metodologías de enseñanza sean relevantes para la realidad y necesidades de las comunidades originarias; para esto se tienen en cuenta los saberes ancestrales y las experiencias de vida de los estudiantes en la planificación curricular. Nuevamente, se promueve la participación activa de la comunidad en la escuela.

Otro de los ejes es la flexibilidad; el currículum permite adaptar la enseñanza a las características y necesidades específicas de los estudiantes de comunidades originarias, contemplando distintos estilos de aprendizaje, ritmos de desarrollo y ofreciendo estrategias de apoyo para quienes tienen dificultades.

En cuanto a la evaluación, se plantean formas inclusivas y contextualizadas que valoran los distintos saberes y formas de expresión de los estudiantes, utilizando la evaluación como una herramienta de mejora continua del proceso educativo.

Finalmente, en la formación docente se brinda capacitación específica sobre educación intercultural, se entregan herramientas para trabajar con estudiantes de comunidades originarias y se promueve la reflexión crítica sobre la propia práctica docente en contextos interculturales.

De esta manera, el Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Primaria presenta un enfoque integral e intercultural que busca una educación pertinente y de calidad para los estudiantes de comunidades aborígenes.

COMUNIDAD MBYA GUARANÍ EN MISIONES: RASGOS SOCIALES, CULTURALES Y SITUACIÓN ACTUAL

La provincia de Misiones, ubicada en el noreste de Argentina, posee un importante pluralismo cultural y lingüístico resultado de las políticas públicas impulsadas desde finales del siglo XIX. En efecto, la activa colonización agrícola desde 1890 incentivó la llegada masiva de inmigrantes europeos a la zona (Bartolomé, 2009), sumándose a la población guaraní originaria y grupos afrodescendientes ya asentados en la región. Bartolomé (2009) señala que esto se enmarcó en un proyecto de construcción de una sociedad idealizada como “crisol de razas”; a ello se añade la localización transfronteriza con Paraguay y Brasil, con constantes intercambios e interacciones entre poblaciones de los tres países.

Este complejo escenario devino en una estructura social signada por marcadas asimetrías y relaciones interétnicas históricamente desiguales; por ejemplo, los pueblos guaraníes que otrora habitaban extensos territorios del noreste y noroeste argentino, fueron confinados a reducidos asentamientos rurales. Y según datos del INDEC (2004), en años recientes miles emigraron hacia grandes urbes como Buenos Aires por causas laborales.

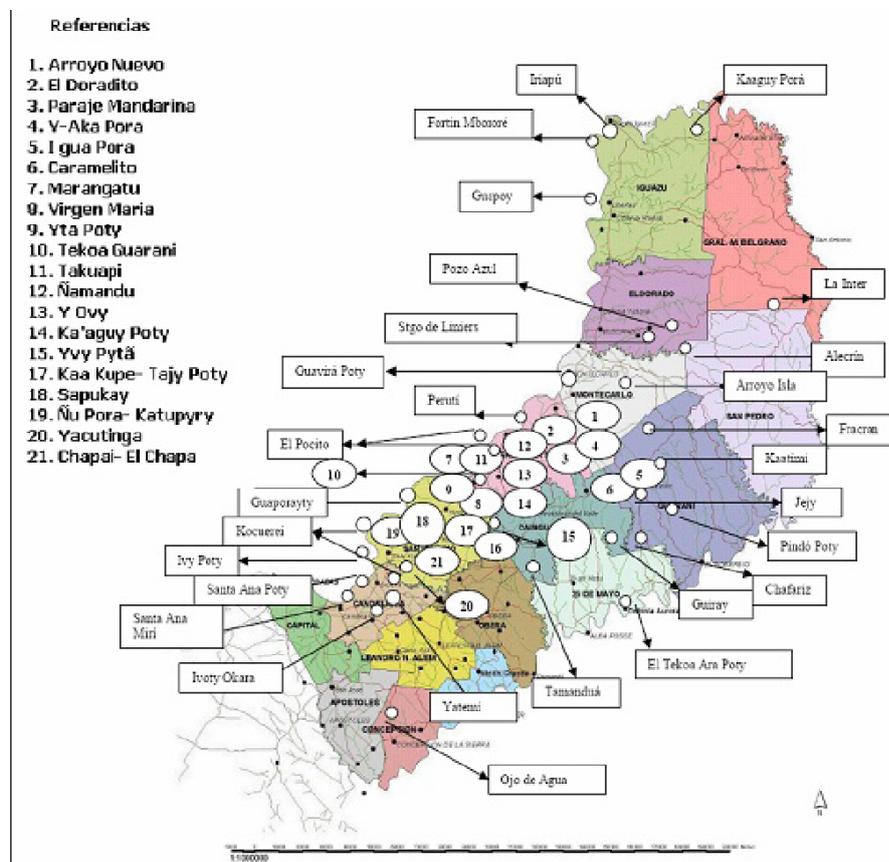
En la actualidad los Mbya Guaraní constituyen el grupo indígena más numeroso de la provincia de Misiones, con 4000 integrantes distribuidos aproximadamente en 120 comunidades (INDEC, 2004), se encuentran principalmente en la región noreste del país, caracterizada por una topografía variada que incluye selvas, ríos y mesetas. Entre las localidades más destacadas se encuentran San Ignacio, San Javier, Iguazú y El Soberbio. Estas áreas geográficas no solo son el hogar de las comunidades Mbya Guaraní, sino que también albergan una rica biodiversidad que ha influido en su forma de vida; su cultura se transmite de generación en generación a través de la fuerza de los lazos familiares, rituales colectivos, la oralidad para narrar tradiciones ancestrales y la participación activa de niños y jóvenes en las actividades cotidianas propias del *tekoha* o modo de vida guaraní. Por ello su persistencia depende en gran medida de seguir manteniendo esa vinculación con su hábitat y sistema de creencias, algo que se ve crecientemente amenazado por el avance de la deforestación y los emprendimientos productivos a gran escala sobre sus tierras tradicionales.

Si bien en las últimas décadas se intensificó el contacto interétnico con la sociedad nacional, los Mbya conservan en gran medida un modo de producción de subsistencia simple, con técnicas poco complejas de aprovechamiento de los recursos selváticos (Cadogan, 1997). Entre sus principales actividades económicas se destacan la agricultura de roza; cultivan pequeñas parcelas para producir maíz, mandioca, zapallos, batatas entre otros, mediante tala, quema de vegetación y siembra con herramientas rudimentarias, por otro lado, la caza y pesca; capturan animales de la selva como jabalíes, así como peces de los ríos, que aportan proteínas a su dieta que junto a la recolección de miel silvestre, huevos de aves y frutos autóctonos estacionales permiten proveerse de otros nutrientes y completar la ingesta calórica.

Como otra alternativa económica de las comunidades se encuentra las artesanías; elaboran cerámicas, canastos y tallas de madera para autoconsumo y ocasional intercambio con criollos.

No obstante, Bartolomé (2009) advierte que la deforestación para expansión de emprendimientos agropecuarios en Misiones reduce progresivamente las áreas disponibles para estas actividades de subsistencia, agudizando problemas nutricionales y condiciones de pobreza material.

Comunidades Mbya Guaraní de la Provincia de Misiones (Argentina)



Fuente: Dirección Nacional de Catastro. Gobierno de la Provincia de Misiones

CONSIDERACIONES GENERALES DE LA CIUDAD Y UBICACIÓN DEL ÁREA DE ESTUDIO

San Ignacio es una ciudad ubicada en el departamento homónimo (refundación el 25 de septiembre 1877) se encuentra ubicada al Sur de la provincia de Misiones, a los 27°15' de Latitud Sur y 55°32' de Longitud Oeste de la República Argentina. Se encuentra a 57 kilómetros de la capital provincial, Posadas, y a 240 kilómetros del parque Nacional Iguazú. La ciudad está situada en el margen derecho del río Paraná, a una altitud de 235 metros sobre el nivel del mar.

San Ignacio forma parte de una región de profunda importancia histórica y cultural; Durante el período colonial, esta tierra fue el escenario de las misiones jesuíticas, que jugaron un papel fundamental en la evangelización de los pueblos indígenas de la región.

Las misiones jesuíticas en la región de Misiones fueron establecidas a partir del siglo XVII por los padres jesuitas. San Ignacio, fundada en 1632, fue una de las misiones más importantes; estas misiones tenían como objetivo principal la conversión de los pueblos indígenas guaraníes al cristianismo, al tiempo que ofrecían una protección relativa contra la esclavitud y la explotación. Levinton, N. (2005). San Ignacio, al igual que las demás misiones, desarrolló una economía autosuficiente, basada en la agricultura, la artesanía, y construyó impresionantes edificaciones religiosas, como la iglesia de San Ignacio Miní, que todavía se encuentra en pie y es Patrimonio de la Humanidad.

A fines del siglo XVIII, la corona española expulsó a los jesuitas de América y las misiones fueron secularizadas; esto marcó el comienzo de una era de cambios drásticos en la vida de San Ignacio y la región. Durante la colonización, la población originaria fue sometida al trabajo forzado, y las misiones perdieron su autonomía, la cultura guaraní persistió en la región, influenciando la identidad y la cultura de los habitantes de San Ignacio hasta hoy. Como menciona Thomas Whigham (2006), este período de transición y

conflicto fue fundamental para la formación de la identidad de San Ignacio y sus habitantes.

El siglo XIX trajo consigo la independencia de Argentina, pero también enfrentó a la región de Misiones a una serie de desafíos, como la Guerra de la Triple Alianza. Después de la independencia, se fomentó la inmigración europea, y San Ignacio y la región en su conjunto recibieron una afluencia de colonos europeos que influyeron en la cultura y la economía locales. Según Ricardo Rodríguez Molas (1981), esta inmigración europea transformó la región y contribuyó a su diversidad cultural.

Durante el siglo XX, San Ignacio experimentó un crecimiento significativo en su población y desarrollo económico; la economía de San Ignacio Misiones se sustenta en diversos sectores como la agricultura, agricultura o forestación que convergen para impulsar su desarrollo y sustentabilidad. En este contexto, el turismo desempeña un papel de vital importancia; la atracción principal que ha impulsado la afluencia de visitantes es el conjunto de ruinas de las misiones jesuíticas de San Ignacio Miní, San Javier y Santa Ana. Estos patrimonios históricos han sido reconocidos como un Patrimonio Mundial de la Humanidad por la UNESCO desde 1984, debido a su destacado valor cultural y arquitectónico, así como su significativa contribución a la comprensión de la historia colonial de la región.

El sector agrícola también tiene un rol destacado en la economía de San Ignacio. La tierra fértil de esta región se caracterizan por su color rojo o rojizo, debido al alto contenido de óxidos de hierro, tienen una textura arcillosa a arcillo-arenosa, lo que les confiere una estructura compacta, son suelos profundos y bien drenados, tienen una fertilidad natural media a baja, pero pueden ser mejorados con el uso de fertilizantes, y son ricos en minerales como hierro, aluminio y manganeso es propicia para la producción de diversos cultivos, con énfasis en la yerba mate, el té, la soja y el maíz. Estos productos agrícolas no solo abastecen la demanda local, sino que también se exportan a otros mercados, lo que contribuye significativamente al crecimiento económico de la zona.

La ganadería, por su parte, es otra actividad relevante que complementa la estructura económica de San Ignacio; la cría de ganado vacuno, porcino y equino se ha convertido en un pilar de la economía local. La carne de calidad producida en la región es muy apreciada tanto en el mercado local como el nacional, lo que ha consolidado la ganadería como una fuente importante de ingresos.

En tal sentido, la economía de San Ignacio se diversifica en múltiples sectores, siendo el turismo, la agricultura y la ganadería sus principales motores de desarrollo. La combinación de estos factores ha permitido a la comunidad local mantener un nivel de vida sostenible y fomentar un crecimiento económico que se traduce en una mayor calidad de vida para sus habitantes.

Según el Atlas General de la Provincia de Misiones (IPEC 2015) San Ignacio tiene una población de 29.273 habitantes (Censo 2010), de los cuales el 10,4% se autoidentifica como perteneciente a un pueblo originario, principalmente la etnia Guaraní.

En cuanto a indicadores socioeconómicos, el 28,6% de los hogares tenía necesidades básicas insatisfechas en 2010. El 39,3% de la población se encontraba bajo la línea de pobreza y el 15,2% en situación de indigencia. La tasa de empleo era del 34,9% y la de desocupación del 6,4%.

En el ámbito educativo, el 10% de la población de 15 años o más era analfabeta. El 40,5% de quienes asistían a establecimiento educativo lo hacía a nivel primario, el 33,1% a secundario y solo el 3,7% a nivel superior.

Respecto a vivienda e infraestructura, el 75,8% de los hogares tenía provisión de agua por cañería y el 95% energía eléctrica. Sin embargo, solo el 5,3% contaba con desagüe cloacal.

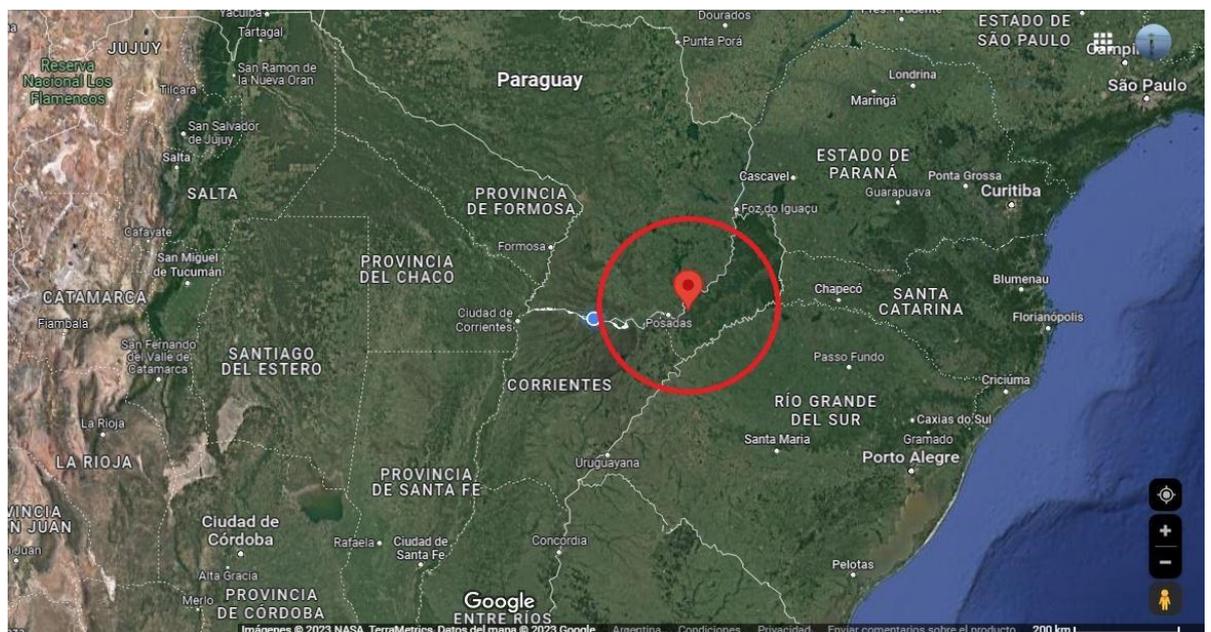
En la actualidad, San Ignacio sigue siendo un lugar donde convergen la herencia cultural guaraní y la influencia europea, debido principalmente a su historia como una de las Reducciones Jesuíticas Guaraníes fundadas por los misioneros jesuitas en el siglo XVII, creando una identidad rica como diversa.

El turismo cultural y el patrimonio histórico desempeñan un papel crucial en la economía local ya que San Ignacio fue una de las más importantes Reducciones Jesuíticas fundadas en el siglo XVII. Sus ruinas arqueológicas y edificios restaurados, como la iglesia, el colegio y la casa de los padres, forman parte del patrimonio histórico declarado Patrimonio Mundial por la UNESCO en 1984. Este atractivo cultural genera un importante flujo de visitantes.

Además, según el Anuario Estadístico de Turismo de Misiones 2019, San Ignacio recibió 116.831 visitantes, de los cuales 24.834 fueron turistas extranjeros. El turismo generó una ocupación hotelera del 46,8% y emplea al 8,3% de la población económicamente activa del municipio.

Por otra parte, las principales actividades están vinculadas al turismo cultural; visitas guiadas a las ruinas jesuíticas, museos, festivales de danzas y música folclórica, artesanías locales, gastronomía típica, entre otras. Esto mueve la economía local de servicios. De igual modo la región continúa enfrentando desafíos en cuanto al desarrollo sostenible y la conservación de su patrimonio.

San Ignacio Misiones en el contexto regional



Fuente: Google Maps, 2023.

RESULTADOS

COMUNIDAD MBYA GUARANÍ KOKUERE-Í I DE SAN IGNACIO, MISIONES: ASPECTOS AMBIENTALES, DEMOGRÁFICOS Y ECONÓMICOS

Ubicación Geográfica, Acceso y Conectividad

La comunidad Mbya Guaraní Kokuere-í I se encuentra en la provincia de Misiones, en el noreste de Argentina. Más específicamente, está situada en el municipio de San Ignacio, en el departamento homónimo de Misiones; compartiendo territorio junto con otras doce comunidades originarias (Tavá Mirí, Ychongy Poty, Chapa-í, Aviarú, Jatai Mirí, Andresito, Yví Poty, Mbokajaty, Arandú Raity, Pindoty-í, Tape Porá, MBA-Epu Porá, Kokuere-í II) esta región conocida por su exuberante biodiversidad y sus paisajes naturales impresionantes es el hogar ancestral de los Mbya Guaraní, según Lanata (2008) desde más de 30.000 años.

En cuanto a las Características geográficas se destacan la región selvática; donde se ubica la comunidad Mbya Guaraní Kokuere-í I, caracterizada por densa selva, uno de los ríos más caudalosos del país, el Paraná, y una gran diversidad de flora y fauna. La vegetación exuberante como la abundancia de recursos naturales son elementos fundamentales en la vida y la cultura de la comunidad; la comunidad Mbya Guaraní Kokuere-í I integrada por 18 familias se emplaza en uno de los ecosistemas más diversos y amenazados del mundo. Según los Indicadores del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, la población de San Ignacio es de 29.273 habitantes, 3.042 se reconocieron como descendientes o pertenecientes al pueblo originario Mbya Guaraní, es decir, el 10,4% de la población, de las cuales 86 personas integraban la Comunidad Kokuere-í I, 50 chicos y 36 adultos aproximadamente.

Imagen satelital de la distribución de Comunidades Mbya Guaraní en el plano local de San Ignacio Misiones



Fuente: Google Earth 2024

La selva subtropical alberga una gran cantidad de especies de plantas, animales endémicos, así como una rica variedad de aves, mamíferos, reptiles, anfibios; donde los ríos y arroyos desempeñan un papel vital en la vida de la comunidad Mbya Guaraní; estos cuerpos de agua proporcionan agua potable, alimentos como peces, son importantes vías de comunicación y transporte.

Por otra parte la comunidad Mbya Guaraní Kokuere-í I se encuentra en una zona remota, de difícil acceso, con caminos sin pavimentar de terrenos mesetario; el acceso a servicios básicos como la salud o la educación puede ser limitada debido a la falta de infraestructura y transporte adecuado.

A pesar de su ubicación remota, la comunidad está conectada con el mundo exterior a través de redes de comunicación modernas, como teléfonos móviles e internet. Sin embargo, el acceso a estas tecnologías puede ser irregular o limitado en algunas áreas, especialmente en las zonas más alejadas.

Imagen satelital de la ubicación geográfica de la Comunidad Mbya Guaraní Kokuere-í I en el plano local



Fuente: Google Earth 2024.

Creencias, Prácticas Religiosas y Relaciones con la Naturaleza

Las creencias y prácticas religiosas juegan un papel fundamental en su vida cotidiana, en su relación con el mundo espiritual; el animismo es una parte integral de su cosmovisión, en la que reconocen la presencia de seres espirituales en todos los aspectos de la naturaleza; los mbya guaraníes creen en la existencia de numerosos seres sobrenaturales, como los "*ñande reko*," espíritus ancestrales que protegen a la comunidad y guían sus acciones (Métraux 1946). Estos seres son considerados como intermediarios entre los humanos y el mundo espiritual, se cree que influyen en la vida cotidiana de la comunidad.

Los rituales y ceremonias desempeñan un papel central en la vida religiosa de los mbya guaraníes, para ellos, cada acción está imbuida de significado espiritual y simbolismo, son momentos de conexión con los seres espirituales, de renovación de los lazos comunitarios. Por ejemplo, el "*jeguaka porã*," o "buen tiempo de pesca," es un ritual que se realiza antes de la

temporada de pesca para pedir la bendición de los espíritus del agua y garantizar una buena cosecha.

Los chamanes, conocidos como "*pajés*," juegan un papel crucial en la vida religiosa de la comunidad; como sostiene Viveiros de Castro (1998), los *pajés* son considerados como los mediadores entre los humanos y los espíritus, se encargan de realizar rituales de curación, adivinación y también protección. Su conocimiento de las plantas medicinales y su capacidad para comunicarse con el mundo espiritual los convierte en figuras respetadas, veneradas dentro de la comunidad.

En cuanto a la relación con la naturaleza es un aspecto central de la vida y la cosmovisión de la comunidad; su conexión con la tierra, con los elementos naturales se refleja en su concepto de "*tekoha*," que va más allá de simplemente referirse a su territorio ancestral, abarcando una relación holística con su entorno natural, no solo implica la tierra física que habitan, sino también el espacio espiritual y cultural que les proporciona identidad, pertenencia. Para los mbya guaraníes, la tierra es más que un recurso económico; es la fuente de su vida espiritual, material, y su conexión con ella es fundamental para su existencia (Ladeira 2007).



Gayozo A. R. (2024). Viviendas de la comunidad Mbya Guaraní Kokuere-í I. San Ignacio Ms. Fotografías. Elaboración propia.

La región donde se encuentra la comunidad Mbya Guaraní Kokuere-í I es parte del territorio ancestral del pueblo Mbya Guaraní, que ha habitado estas tierras durante siglos; la relación entre la comunidad y su entorno natural es

fundamental en su cosmovisión, en la preservación de su identidad cultural, por lo que Kokuere-í I desempeña un papel importante en la conservación ambiental de la región, gracias a su conocimiento tradicional y su enfoque sostenible de la gestión de los recursos naturales. La protección de los bosques, los ríos y la biodiversidad es una prioridad para la comunidad, que entiende la importancia de preservar estos ecosistemas para las generaciones futuras.

Los tabúes y restricciones relacionados con la naturaleza son parte integral de la vida cotidiana de la comunidad, los mbya guaraníes tienen una profunda reverencia por la naturaleza, reconocen la importancia de respetarla y cuidarla puesto a que sus conocimientos y uso de plantas medicinales son aspectos fundamentales de la relación de la comunidad con la naturaleza; desarrollaron un profundo conocimiento de las propiedades medicinales de las plantas que los rodean, y utilizan este conocimiento en su medicina tradicional para tratar enfermedades físicas y espirituales (Begossi et al.2002).

Las actividades económicas

Estas están estrechamente relacionadas con su cosmovisión, su relación con la naturaleza y su sistema de valores culturales; estas actividades reflejan la forma en que la comunidad interactúa con su entorno natural para asegurar su subsistencia preservando su identidad cultural, entre ellas practican la agricultura que es la actividad central en la comunidad Kokuere- í I, donde se practican técnicas agrícolas tradicionales adaptadas a las condiciones locales; según Ladeira (2007), los mbya guaraníes cultivan una variedad de alimentos como maíz, mandioca, batata, porotos, utilizando métodos de cultivo sostenibles que respetan la fertilidad del suelo y la biodiversidad.

El papel de la mujer en la agricultura es fundamental, ya que son responsables de sembrar, cosechar y procesar los alimentos; las mujeres poseen un profundo conocimiento de las plantas y sus ciclos de vida, transmitido de generación en generación, lo que les permite gestionar

eficientemente las parcelas agrícolas garantizando la seguridad alimentaria de la comunidad (Montardo 2003).

En cuanto a la caza y la pesca son actividades complementarias a la agricultura en la comunidad que proporcionan una fuente adicional de alimentos y recursos naturales.

Los hombres son los principales cazadores, utilizando técnicas tradicionales y artefactos, como la aripuca o trampa hechas de maderas para cazar animales como venados, pecaríes y aves. La carne obtenida de la caza es una parte importante de la dieta de la comunidad y se comparte equitativamente entre los miembros.

La pesca lo realizan en el río Paraná, utilizando métodos tradicionales como redes y trampas; la pesca proporciona una variedad de especies acuáticas como dorados y bagres, que complementan la dieta de la comunidad. La pesca también tiene un significado cultural y espiritual, ya que los mbya guaraníes ven a los ríos como seres vivos sagrados que deben ser respetados y protegidos (Da Col 2010).

Por otro lado La artesanía es otra actividad económica donde se elaboran productos utilizando materiales naturales como madera, fibras vegetales y cuero; Viveiros de Castro (1996) sostiene que los mbya guaraníes son conocidos por su habilidad en la fabricación de cestas, tejidos, cerámica, instrumentos musicales, que se utilizan tanto para uso doméstico como para la venta en mercados locales y turísticos.

El significado cultural de la artesanía va más allá de su valor económico, ya que refleja la identidad y la cosmovisión mbya guaraní; los diseños y patrones utilizados en la artesanía están inspirados en la naturaleza, en los símbolos espirituales de la comunidad, transmitiendo mensajes y enseñanzas ancestrales a través de sus creaciones.

La estructura social está definida por roles y relaciones que reflejan su cosmovisión y valores culturales arraigados en la tradición ancestral; esta estructura social se caracteriza por su organización comunitaria, la importancia de los lazos familiares, el respeto por los ancianos y líderes espirituales.

En este sentido se puede destacar los roles de género y relaciones familiares que están claramente definidos pero interconectados en un equilibrio armonioso, tanto hombres como mujeres desempeñan roles importante en la sociedad, con responsabilidades específicas pero complementarias. Mientras que los hombres suelen encargarse de la caza, la pesca, la defensa de la comunidad, las mujeres tienen un papel central en la agricultura, la crianza de los hijos y el mantenimiento del hogar. Estas diferencias de roles se basan en las habilidades y conocimientos tradicionales de cada género, se valoran por igual en la comunidad.

Las relaciones familiares son el núcleo de la estructura social mbya guaraní; la familia extensa es la unidad básica de organización social, donde varias generaciones conviven y comparten recursos. Tanto la solidaridad como el apoyo mutuo entre los miembros de la familia son fundamentales para garantizar el bienestar y la supervivencia de todos. Además, las relaciones de parentesco establecen vínculos con otras familias dentro y fuera de la comunidad, fortaleciendo así la cohesión social.

El sistema de liderazgo en la comunidad Kokuere-í I se basa en el respeto por la sabiduría y la experiencia de los ancianos, así como en el reconocimiento de las habilidades de liderazgo de ciertos individuos; Clastres (1972) sostiene que los líderes son elegidos por consenso y se espera que guíen a la comunidad con sabiduría y justicia. Los líderes espirituales, como los *pajés*, también desempeñan un papel importante en la toma de decisiones, ya que actúan como mediadores entre los humanos y el mundo espiritual.

Las decisiones importantes se toman en asambleas comunitarias donde todos los miembros tienen voz y voto, estas asambleas son espacios de diálogo, de deliberación donde se discuten los asuntos que afectan a la comunidad y se llega a acuerdos colectivos. El principio de la participación democrática y la igualdad de derechos son fundamentales en el sistema de toma de decisiones de la comunidad mbya guaraní.

La comunidad mbya guaraní Kokuere-i I se rige por normas, valores que promueven la convivencia pacífica y el bienestar colectivo, el respeto por los ancianos, la solidaridad entre familias y la justicia comunitaria son pilares

fundamentales en la estructura social de la comunidad. La resolución de conflictos se basa en el diálogo, la mediación, buscando siempre el restablecimiento del equilibrio y la armonía en las relaciones interpersonales.

COMUNIDAD MBYA GUARANÍ KOKUERE-Í I EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Debido a transformaciones sociales, económicas y políticas, los pueblos originarios terminaron aceptando la educación formal de la sociedad dominante, vista como un medio para defender sus derechos y acceder a programas alimentarios y de salud (Dietz, 2012); no obstante, los guaraníes de Misiones tienen uno de los niveles más bajos de escolaridad del país, con 87.3% de alfabetización y 12.7% de analfabetismo (INDEC, 2010), ocupando el quinto lugar en alfabetismo después de etnias como los Qom: 78,4%, Wichí: 82,2%, Mapuche: 84,5% y Diaguita: 85,7%. El problema actual radica en la calidad educativa recibida en niveles inicial, primario y medio. Por ello, miembros de comunidades originarias, incluso estudiantes universitarios guaraníes, buscan debatir las dificultades en los distintos niveles e idear soluciones, apuntando a una educación autónoma que valore su contexto social y características (González et al., 2011).

Los reclamos se enfocan tanto en contenidos básicos como en la incorporación de conocimientos propios sobre costumbres, medicina tradicional, etc., para enriquecer la formación guaraní y permitir la reproducción cultural; se plantea entonces, desde Ministerio de Educación y la coordinación de Asuntos Guaraníes, que la educación debería permitir mayor equidad en contenidos, flexibilidad institucional en propuestas educativas, selección de temas, estructuración del tiempo y espacio en comunidades, roles docente-estudiante. Así, surgió la idea de un aula en la comunidad Kokuere-í I bajo un paradigma intercultural.

La génesis del Aula Satélite N°1 se remonta a una carta enviada por el cacique de la comunidad Luis Garay al director de la Escuela N°74 "Gendarmería Nacional", Eduardo Stumczeski plasmando la urgente

necesidad de un espacio educativo dentro de la comunidad; esta misiva dio inicio a un proceso que culminaría con la aprobación de la Resolución 2785/2019, oficializando la creación del aula en ese año con veinte seis (26) estudiantes, en la misma resolución se nombra al docente Héctor Eduardo Guarriello para llevar adelante un aula plurigrado, desde nivel inicial a séptimo grado, que dependería de la escuela núcleo N°74 “Gendarmería Nacional”.

El aula funciona en la iglesia local, dentro de la comunidad Kokuere-í que se ubica geográficamente a tres kilómetros de distancia del espacio urbano de la ciudad de San Ignacio, utilizando mobiliario rudimentario prestado de la Escuela N°74, diversas organizaciones al igual que personas se sumaron al esfuerzo por fortalecer este espacio educativo; entre ellas, Enfermería Trabajando por Amor, la iglesia Jesucristo de los Santos de los Últimos Días y la organización Manos Solidarias quienes brindan apoyo continuo a la comunidad por medio de asistencia médica, pedagógica, alimenticia y elementos básicos para todos los miembros de la comunidad.



Gayozo A. R. (2024). Aula satélite de la comunidad Mbya Guaraní Kokuere-í I. San Ignacio Ms. Fotografías. Elaboración propia.

La Fundación Educando, por su parte, desarrolló capacitaciones prácticas para los padres en áreas como cocina y albañilería, además de colaborar con la provisión de alimentos para los desayunos de los estudiantes.

Pero la pandemia de COVID-19 en 2020 y 2021 representó un gran desafío, exacerbando la brecha educativa entre los estudiantes de la ciudad y los de la comunidad, por las distancias o recursos.

En respuesta a las necesidades y aumento de matrícula, el Ministerio de Educación de la Provincia construyó baños adecuados en el aula en abril de 2021, dos años después de su inauguración, mejorando las condiciones de higiene, por otra parte en agosto de 2023, el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación donó una heladera, una cocina industrial y otros elementos esenciales, fortaleciendo la infraestructura del aula; a su vez, gracias a la colaboración de Patricia Back, miembro de la Fundación Emprender, una casilla fue trasladada y ensamblada en la comunidad, cerca del aula satélite, proporcionando un espacio propio de guardado para dicha comunidad educativa.

El crecimiento de la matrícula a 43 estudiantes en 2023 llevó a la asignación de dos cargos más de maestras de grado mediante la Resolución 1057/2023; esto permitió dividir la jornada escolar en dos turnos: mañana para el nivel inicial y primer ciclo, y tarde para segundo y tercer ciclo. Posteriormente, se crearon 10 horas de auxiliar docente indígena para el nivel inicial (Resolución 7683/2023), consolidando el equipo educativo.

Actualmente el aula satélite N° 1 dependiente de la Escuela N° 74 “Gendarmería Nacional” cuenta con un plantel de cinco (5) docentes en total; tres maestros de grado, dos Auxiliares Docentes Indígena (ADI) designados según lo establecido en el Artículo 3ro de la Resolución No1057/23, deben determinarse por parte del Consejo Escolar del departamento San Ignacio, a través del sistema de Padrón de mayor valoración vigente y otras reglamentaciones correspondientes, y una matrícula de cuarenta y tres (43) estudiantes aproximadamente entre todos los grados, dependiendo en orden jerárquico de la Directora del establecimiento Gladys Romero quien presta sus servicios desde la escuela núcleo, la cual se emplaza en el centro urbano de la ciudad.

Directora de la Escuela N° 74 "Gendarmería Nacional"	Gladys Romero
Maestros de Grados	1- Carolina Gómez, 2- Héctor Guarriello 3- Marcela González
Auxiliares Docentes Indígena (ADI)	4- Nilda Acosta 5- Sixto Arévalo

Discriminación de la matrícula en el aula satélite N° 1 Mbya hasta el año 2023

Nivel inicial	7 estudiantes
Primer grado	6 estudiantes
Segundo grado	13 estudiantes
Tercer grado	4 estudiantes
Cuarto grado	5 estudiantes
Quinto grado	1 estudiante
Sexto grado	5 estudiantes
Séptimo grado	2 estudiantes

El Relevamiento Anual 2023 del Aula Satélite N°1 de la Escuela N°74 que presenta datos sobre la matrícula de alumnos, secciones, cargos y recursos docentes del nivel inicial y primario menciona que en el nivel inicial se reportan siete (7) alumnos en total, de los cuales 3 tienen 5 años; no se registran alumnos con discapacidad ni en contextos de encierro, se consignan cuarenta y tres (43) beneficiarios del servicio alimentario y no se registran alumnos internos ni con atención domiciliaria/hospitalaria durante 2023.

En el nivel primario se informan 36 alumnos distribuidos desde 1° a 7° grado, tres cargos de maestro de grado cubierto y 20 horas cátedras semanales de los auxiliares docentes indígena (ADI).



Gayozo A. R. (2024). Docentes, Auxiliar Docente Indígena y estudiantes del Aula Satélite N° 1 Kokuere-í I. Fotografías. Fuente Elaboración propia.

RESULTADOS DE LA ENCUESTA SOCIAL

Centrándonos en la realidad educativa actual de los estudiantes del nivel primario pertenecientes a la comunidad Mbya Guaraní Kokuere-í I, y poder comprender esta realidad, se ha realizado un análisis basado en encuestas aplicadas a los padres y tutores involucrados en el proceso educativo.

Estas familias poseen una cosmovisión y cultura propia, con saberes ancestrales que se transmiten de generación en generación; la escuela, institución del Estado argentino, presenta un modelo educativo con un currículo y metodologías que en ocasiones, según los protagonistas, no contemplan las particularidades de las comunidades originarias.

Por lo pronto, si buscamos analizar la relación existente entre la comunidad Mbya Guaraní Kokuere-í I, la escuela y el Estado en el marco de la educación primaria, a través de las encuestas realizadas, se puede conocer las perspectivas de los distintos actores para comprender los desafíos y oportunidades que enfrenta la educación de los niños Mbya Guaraní en la actualidad.

Los resultados de este análisis permitirán contribuir al debate sobre la interculturalidad en el sistema educativo argentino, específicamente en relación a la educación de las comunidades indígenas.

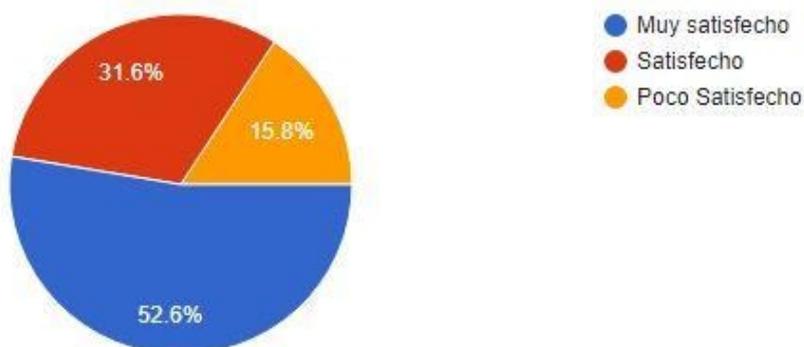
Los resultados de la pregunta uno revelan una distribución significativa en los niveles de satisfacción de los encuestados con respecto a la educación que reciben sus hijos en la escuela de la comunidad. Se observa que el 52.6 % de los encuestados manifestó estar muy satisfecho con la educación proporcionada a sus hijos, lo que sugiere un alto grado de satisfacción dentro del sistema educativo evaluado, además, el 31.6 % expresó estar satisfecho, indicando que una parte considerable de los padres considera que la educación ofrecida cumple con sus expectativas.

Por otro lado, el 15.8 % de los encuestados declaró estar poco satisfecho con la educación de sus hijos en la escuela, aunque este porcentaje es menor en comparación con los niveles de satisfacción, aún representa una proporción significativa de padres que expresan algún grado de insatisfacción con respecto a la calidad educativa.

Estos hallazgos subrayan la importancia de reconocer y valorar las opiniones de los padres sobre la calidad de la educación ofrecida en la comunidad escolar, asimismo, resaltan la necesidad de continuar evaluando y mejorando constantemente los servicios educativos para garantizar una experiencia educativa satisfactoria como efectiva para todos los estudiantes.

¿Cuál es su grado de satisfacción con la educación que reciben sus hijos en la escuela de la comunidad?

19 respuestas



Los resultados de la pregunta dos muestran una percepción generalmente positiva entre la mayoría de los encuestados sobre el respeto, la promoción de la cultura y las tradiciones de la comunidad aborígen en la enseñanza escolar, con un 73.7% de los encuestados expresando su afirmación en este sentido; este hallazgo indica que una parte significativa de los padres percibe que la enseñanza en la escuela respeta y fomenta activamente la riqueza cultural de la comunidad aborígen.

Sin embargo, es crucial reconocer la existencia de un pequeño porcentaje de padres (5.2%) que expresaron una opinión negativa en cuanto al cumplimiento de este aspecto por parte de la enseñanza escolar. Estos resultados sugieren que aún existen desafíos o áreas de mejora en la forma en que la escuela aborda, promueve la cultura y las tradiciones de la comunidad aborígen.

Además, la presencia de cierta incertidumbre o ambigüedad entre un segmento considerable de encuestados (21.1%) resalta la necesidad de una mayor claridad y transparencia en las prácticas educativas relacionadas con la inclusión cultural; esta ambigüedad puede indicar una falta de comunicación efectiva o una comprensión insuficiente de las iniciativas culturales implementadas en la escuela.

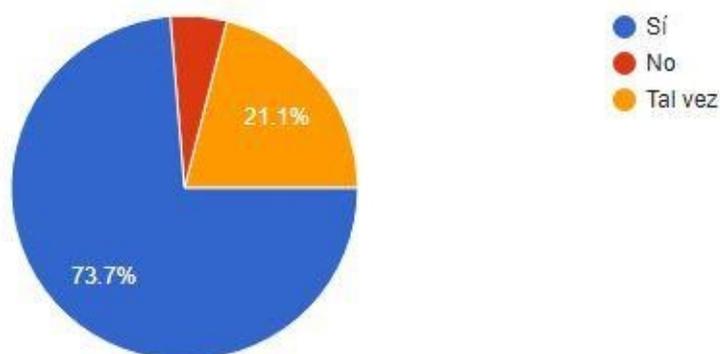
En consecuencia, estos hallazgos subrayan la importancia de continuar promoviendo prácticas educativas inclusivas, culturalmente sensibles que reflejen y respeten la diversidad cultural de la comunidad aborígen, también, destacan la necesidad de abordar las preocupaciones y percepciones negativas identificadas, ya sea mediante la implementación de medidas correctivas o mediante una mayor participación de la comunidad en la formulación de políticas educativas. Este enfoque garantizará una educación más equitativa, enriquecedora para todos los estudiantes, al tiempo que fortalecerá los lazos entre la escuela y la comunidad aborígen.

Con respecto a este tema, Héctor Guarriello, docente titular del aula satélite N° 1 sostiene que la comunidad Mbya, aunque es participativa,

enfrenta dificultades de comunicación debido a la diversidad lingüística; muchos niños hablaban Mbya Guaraní como lengua materna y tienen dificultades para comprender el español, por otro lado, la pandemia de 2020 agravó aún más la situación, obligándonos a suspender las clases presenciales y entregar actividades impresas a las familias; La falta de conectividad y recursos limitaron aún más el proceso de aprendizaje.

¿Considera que la enseñanza en la escuela respeta y promueve la cultura y las tradiciones de la comunidad aborígen?

19 respuestas



Los resultados de la pregunta tres revelan que la gran mayoría de los encuestados, un 63.2%, informa que se enseña la lengua originaria de la comunidad en la escuela y considera que esta enseñanza es suficiente; esta respuesta positiva sugiere un reconocimiento y aprecio por la preservación al igual que la promoción de la lengua originaria dentro del contexto educativo, lo que puede fortalecer los lazos culturales y la identidad.

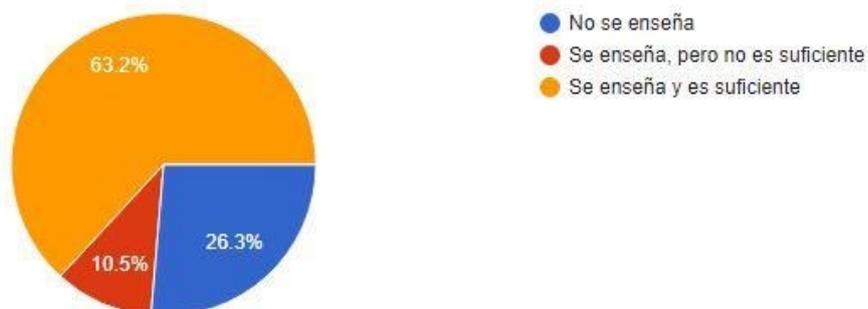
No obstante, es preocupante observar que un porcentaje significativo de encuestados, el 26.3%, informa que la lengua originaria no se enseña en la escuela. Esto sugiere una falta de atención o reconocimiento de la importancia de preservar esta parte fundamental de la cultura y las tradiciones de la comunidad aborígen en el ámbito educativo.

Además, aunque un segmento minoritario, el 10.5% de los encuestados señalan que la lengua originaria se enseña en la escuela, pero considera que esta enseñanza no es suficiente; esta percepción puede indicar la necesidad de mejorar y fortalecer los programas educativos relacionados con la enseñanza de la lengua originaria, así como garantizar recursos adecuados o apoyo para su plena implementación.

Estos resultados resaltan la importancia de garantizar una educación que reconozca, preserve, promueva la lengua y la cultura originaria de la comunidad aborigen. Es fundamental que las políticas educativas como también los programas curriculares reflejen, respeten la diversidad lingüística y cultural de la comunidad, garantizando así una educación inclusiva como enriquecedora para todos los estudiantes.

¿Se enseña la lengua originaria de la comunidad en la escuela? En caso afirmativo, ¿considera que es suficiente?

19 respuestas



Los resultados de la pregunta cuatro revelan una percepción generalmente positiva entre la mayoría de los encuestados con respecto a si los contenidos educativos abordan adecuadamente la historia y las cosmovisiones de los pueblos originarios. Con un 68.4% de los encuestados respondiendo afirmativamente, sugiere que una parte significativa de la comunidad reconoce la importancia de incluir, enseñar adecuadamente la historia y las cosmovisiones de los pueblos originarios en el currículo educativo.

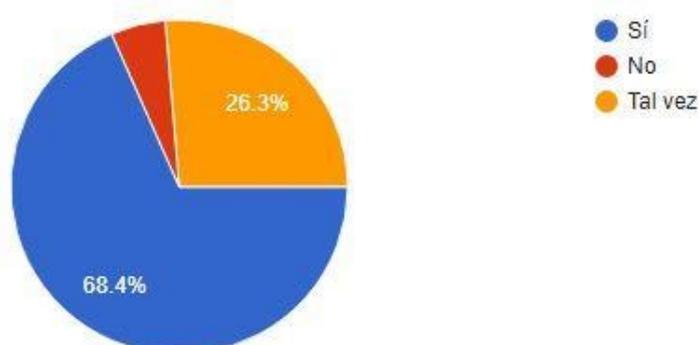
Por otro lado, es preocupante observar que un pequeño porcentaje, el 5.3%, de los encuestados expresó una negativa en cuanto a la adecuación de los contenidos educativos en este aspecto; esto sugiere la existencia de percepciones críticas o insatisfacción con la forma en que se aborda la historia y las cosmovisiones de los pueblos originarios en el currículo escolar.

Además, un segmento considerable de encuestados, el 26.3%, expresó dudas o incertidumbre sobre si los contenidos educativos abordan adecuadamente este aspecto; esta ambigüedad refleja la necesidad de una revisión más detallada de los contenidos curriculares y de asegurar que se incluya de manera completa como precisa la historia y las cosmovisiones de los pueblos originarios en la educación.

En tal sentido se evidencia la importancia de continuar mejorando y fortaleciendo los contenidos educativos para garantizar una representación adecuada y completa de la historia y las cosmovisiones de los pueblos originarios.

¿Cree que los contenidos educativos abordan adecuadamente la historia y las cosmovisiones de los pueblos originarios?

19 respuestas



Los resultados de la pregunta cinco revelan una percepción mayoritariamente positiva entre los encuestados con respecto a la participación activa de los miembros de la comunidad en la gestión y la toma de decisiones de la escuela. Con un impresionante 88.9% de los encuestados reportando una

alta participación, indica que la comunidad está activamente involucrada en las cuestiones relacionadas con la administración y el proceso decisional de la institución educativa.

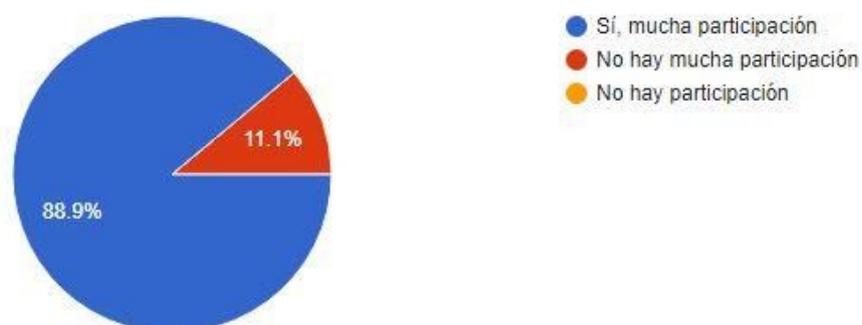
La ausencia de respuestas indicando una completa falta de participación comunitaria (0%) es notable y sugiere que, en general, existe un ambiente de colaboración y cooperación entre la escuela y la comunidad local.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que un pequeño porcentaje, aunque significativamente menor (11.1%), indica que la participación comunitaria podría no ser tan fuerte como se desearía. Estas respuestas señalan la necesidad de evaluar y abordar cualquier barrera o desafío que pueda estar limitando la participación de algunos miembros de la comunidad en la gestión escolar.

Estos resultados evidencian que la participación de los miembros de la comunidad en la gestión y la toma de decisiones de la escuela es alta; sin embargo, también se destaca la importancia de seguir fomentando como también fortaleciendo este compromiso comunitario para garantizar una colaboración efectiva, una gestión escolar que refleje las necesidades y aspiraciones de la comunidad en su conjunto.

¿Existe una participación activa de los miembros de la comunidad en la gestión y la toma de decisiones de la escuela?

18 respuestas



En cuanto a la pregunta seis revelan una preocupante percepción negativa entre la gran mayoría de los encuestados con respecto a la adecuación de los recursos y las instalaciones de la escuela para proporcionar una educación de calidad. Con un notable 73.7% de los encuestados indicando que los recursos y las instalaciones no son adecuados, esto sugiere que existe una falta generalizada de infraestructura y recursos suficientes para garantizar un entorno educativo óptimo.

Es preocupante observar que no se registraron respuestas indicando una percepción de incertidumbre (0%), lo que sugiere una falta de ambigüedad en la percepción de los encuestados sobre este tema; esto enfatiza la gravedad de la situación, la necesidad urgente de abordar las deficiencias en los recursos y las instalaciones de la escuela.

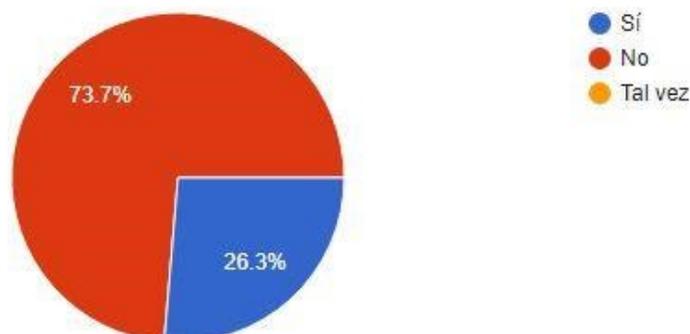
Si bien un pequeño porcentaje (26.3%) considera que los recursos y las instalaciones son adecuados, esta minoría resalta la importancia de reconocer las variaciones en las percepciones y experiencias individuales en relación con la calidad de los recursos escolares.

Por su parte, el docente Héctor Guarriello señala que en el 2021, gracias a esfuerzos conjuntos y el apoyo gubernamental, lograron avances significativos; se construyeron baños y se instaló una antena de internet, permitiéndoles acceder a recursos digitales y materiales educativos. Recibieron también equipamiento tecnológico, como tablets, proyectores y computadoras, aunque la falta de un espacio propio sigue siendo un desafío.

Estas respuestas subrayan la necesidad crítica de seguir invirtiendo en la mejora de los recursos y las instalaciones de la escuela para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes; Es imperativo para la comunidad que las autoridades pertinentes tomen medidas concretas para abordar estas deficiencias, proporcionar un entorno educativo seguro, saludable y propicio para el aprendizaje.

¿Considera que los recursos y las instalaciones de la escuela son adecuados para una educación de calidad?

19 respuestas



Los resultados de la pregunta siete indican una percepción mixta entre los encuestados con respecto a si los docentes están capacitados y sensibilizados para trabajar en contextos interculturales y bilingües. Con un 57.9% de los encuestados respondiendo afirmativamente, sugiere que una mayoría considerable considera que los docentes poseen la capacitación y la sensibilización necesarias para abordar de manera efectiva las complejidades de los contextos interculturales y bilingües en el entorno educativo.

Es preocupante observar que un pequeño porcentaje (15.8%) de los encuestados expresó una negativa en cuanto a la preparación de los docentes para trabajar en estos contextos. Esto sugiere la existencia de preocupaciones o percepciones críticas sobre la capacitación y sensibilización del cuerpo docente en relación con la diversidad cultural y lingüística de la comunidad, alineándose con la realidad educativa provincial, ya que no existe una formación académica en educación intercultural.

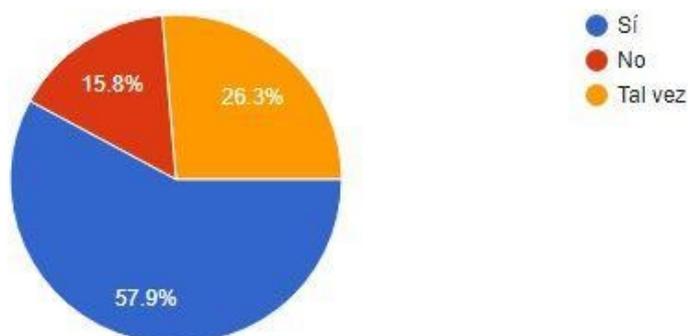
Además, un segmento significativo de encuestados (26.3%) indicó una percepción de incertidumbre o ambigüedad en cuanto a la preparación de los docentes para trabajar en contextos interculturales y bilingües; esta falta de claridad puede reflejar la necesidad de una evaluación más detallada de las

políticas o prácticas de capacitación docente en relación con la diversidad cultural y lingüística.

Por lo pronto, estas expresiones destacan la importancia de continuar fortaleciendo la capacitación y sensibilización de los docentes para trabajar de manera efectiva en contextos interculturales y bilingües apuntando a los programas de formación docente que incluyan componentes significativos que aborden la diversidad cultural y lingüística, garantizando así una educación inclusiva y equitativa para los estudiantes Mbya.

¿Considera que los docentes están capacitados y sensibilizados para trabajar en contextos interculturales y bilingües?

19 respuestas



Los resultados de la pregunta ocho ofrecen una visión clara y contundente sobre los principales desafíos o dificultades que enfrentan los estudiantes de la comunidad en el ámbito educativo, según la percepción de los encuestados.

La falta de recursos y materiales educativos surge como el desafío más significativo, con un 100% de los encuestados identificándolo como una preocupación importante. Esta falta de recursos puede afectar negativamente la calidad de la educación y limitar las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, según los protagonistas de la encuesta.

Además, la infraestructura escolar deficiente fue señalada por un 84.2% de los encuestados como un desafío significativo; esto resalta la importancia de

contar con instalaciones adecuadas y seguras para el desarrollo de un ambiente educativo propicio.

La falta de apoyo por parte del Estado también fue destacada por un 94.7% de los encuestados, lo que subraya la necesidad de políticas y medidas gubernamentales que aborden estas deficiencias y proporcionen el respaldo necesario para mejorar el sistema educativo en la comunidad.

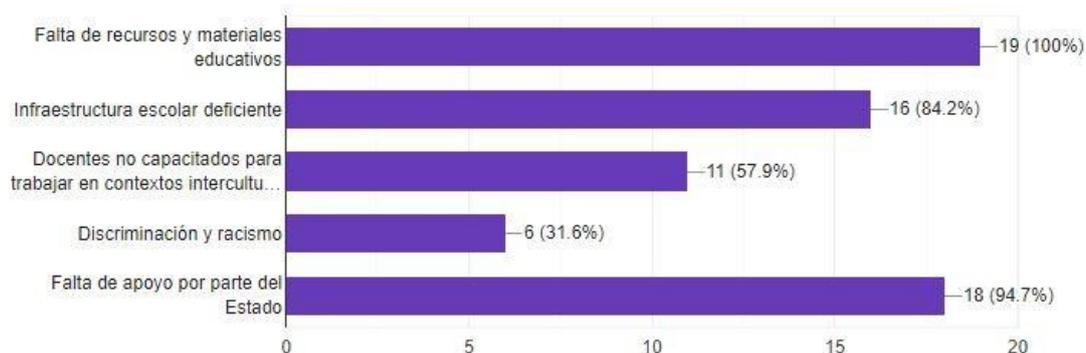
La falta de capacitación de los docentes para trabajar en contextos interculturales y bilingües fue identificada como un desafío por un 57.9% de los encuestados, lo que indica la necesidad de programas de formación y desarrollo profesional que aborden esta importante área.

Finalmente, la discriminación y el racismo fueron mencionados por un 31.6% de los encuestados como desafíos significativos. Esto destaca la importancia de promover la inclusión y la igualdad en el entorno educativo, así como abordar cualquier forma de discriminación que pueda obstaculizar el acceso equitativo a la educación.

¿Cuáles son los principales desafíos o dificultades que enfrentan los estudiantes de la comunidad en el ámbito educativo? (Elija todas las que correspondan)



19 respuestas



La pregunta nueve refleja una percepción mayoritariamente negativa entre los encuestados con respecto al apoyo y los recursos proporcionados por el Estado para garantizar una educación pertinente y de calidad en la comunidad.

Con un 73.7% de los encuestados indicando que el Estado no brinda el apoyo y los recursos necesarios, surge una clara preocupación sobre la falta de compromiso o inversión gubernamental en el ámbito educativo local. Esta percepción sugiere que los miembros de la comunidad sienten que el Estado no está cumpliendo adecuadamente con su responsabilidad de garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes.

Aunque un pequeño porcentaje (10.5%) de los encuestados expresó que el Estado brinda apoyo y recursos necesarios solo a veces, y otro 10.5% manifestó que sí lo hace, es importante destacar que estos porcentajes son significativamente menores en comparación con aquellos que expresaron una falta de apoyo por parte del Estado.

El 5.3% de los encuestados que indicaron que el Estado nunca brinda el apoyo y los recursos necesarios subraya aún más la preocupación sobre la falta de compromiso gubernamental en la mejora del sistema educativo local, apuntando a la necesidad urgente de un mayor compromiso y acción por parte del Estado para abordar las deficiencias en el sistema educativo de la comunidad; expresan además, que las autoridades gubernamentales reconozcan y respondan a estas preocupaciones, garantizando así el derecho fundamental de todos los estudiantes a recibir una educación de calidad y pertinente.

En tal sentido, Jorge Acosta, referente del Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas de la República Argentina (CEAPI) señala las diversas preocupaciones y desafíos que enfrentan las comunidades indígenas en el ámbito educativo, principalmente con los recursos didácticos, infraestructuras y falta de nombramiento de personal docente para trabajar en las comunidades; según Acosta, esto constituye una violación de los derechos de los niños y un obstáculo para la calidad educativa en las comunidades indígenas.

Acosta plantea la necesidad de movilizarse y luchar por los derechos educativos, incluyendo la posibilidad de unirse al Frente de los Docentes en Lucha; esta propuesta apunta a la importancia de la organización comunitaria y la participación política como estrategias para promover cambios

significativos en el sistema educativo y laboral de los pueblos Guaraníes en la provincia de Misiones.

¿Cree que el Estado brinda el apoyo y los recursos necesarios para garantizar una educación pertinente y de calidad en la comunidad?

19 respuestas



Las respuestas de los padres proporcionan una visión clara de las necesidades y áreas de mejora identificadas para fortalecer la educación intercultural bilingüe en la comunidad; los cambios o mejoras propuestos abarcan una variedad de aspectos, desde la infraestructura física hasta los servicios y recursos adicionales que se consideran esenciales para mejorar la calidad de la educación en la comunidad.

Entre las principales propuestas se destacan la necesidad de construir una escuela adecuada, mejorar la infraestructura existente, proporcionar muebles y utensilios básicos, como mesas, sillas, pizarrones y material escolar, además, se hace hincapié en la importancia de establecer un comedor escolar para garantizar la alimentación adecuada de los estudiantes durante el día escolar.

Otras propuestas incluyen la necesidad de proporcionar recursos educativos adicionales, como libros y juguetes, especialmente para el nivel inicial, así como mejorar la limpieza y el mantenimiento de la instalación escolar (la iglesia que se ocupa para dictar clases) por medio de un personal de maestría ya que no cuentan con uno para dicha tarea . También se

mencionan servicios adicionales, como juegos en el patio y actividades recreativas para los estudiantes.

Estas respuestas resaltan la importancia de abordar no solo las necesidades básicas de infraestructura, sino también de proporcionar servicios y recursos adicionales que contribuyan a mejorar la experiencia educativa de los estudiantes en la comunidad. Estos comentarios ofrecen valiosas ideas para orientar futuras acciones y políticas destinadas a fortalecer la educación intercultural bilingüe en la comunidad Mbya Guaraní Kokuere-í I.

¿Qué cambios o mejoras propondría para fortalecer la educación intercultural bilingüe en la comunidad? (Describa brevemente)

11 respuestas

Depender de una escuela intercultural bilingüe

Mejorar la infraestructura, más mesas sillas

Necesitamos un Aula en Kokuere-í 2 ahora cuenta con 34 alumnos. De los cuales 5 asisten al Aula y el resto a otra escuela. Por problemas con el cacique Luis Garay de Kokuere-í 1. Los problemas entre Kokuere-í 1 y 2 serían por problemas familiares.

Construcción de una escuela, mesas, sillas, limpieza, comedor escolar,

Construcción de la escuela. Tener almuerzo al mediodía.

Construcción de escuela, mejorar la limpieza.

Construcción de una escuela, pizarrones, mástil, banderas, libros y juguete para el nivel inicial. Comedor escolar.

Construcción de escuela. sillitas. libros. comida para los chicos.

Por otro lado, la Directora de la Escuela N° 74, de la cual depende el aula satélite, con respecto a estos temas sostiene que existe acciones colaborativas y respetuosas hacia la comunidad Mbya Guaraní, centrado en la integración cultural y el reconocimiento de sus valores como tradiciones, más allá de no contar con una currícula diferenciada y docentes formados para la educación intercultural bilingüe, coincidiendo con algunos padres de la comunidad que evidencian esa falta de preparación. La mencionada Directora

destaca la importancia de la colaboración mutua, donde la escuela se inserta en la dinámica social y cultural de la comunidad, y se trabaja en conjunto para abordar los desafíos educativos, aún sin contar con el apoyo pleno por parte del Estado.

Entre los desafíos identificados por la misma se encuentran la distancia geográfica, la barrera lingüística, la falta de recursos educativos contextualizados y la preservación de la identidad cultural. Sin embargo, la escuela ha implementado diversas estrategias para integrar la cultura Mbya Guaraní en el proceso educativo y superar estas barreras como participación en Ferias de ciencias, llegando a instancias nacionales, estudiantinas o actividades como jornadas deportivas organizadas por la Escuela núcleo.

Resalta también la incorporación de contenidos culturales en las transposiciones didácticas por medio de materiales bibliográficos y el rescate de la lengua guaraní Mbya en la incorporación de los auxiliares Mbya, que hasta el momento son dos que logran la adaptación curricular con metodologías contextualizadas y contenidos relevantes para la comunidad, mientras que la participación activa de la comunidad, incluidas las familias y los líderes comunitarios, se promueve como parte integral del proceso educativo, ya que la incorporación, permanencia e integración de los docentes en la comunidad depende en gran medida de la aceptación por asamblea de los miembros de dicha comunidad.

Con respecto a la infraestructura escolar coincide plenamente con lo expresado por los miembros de la comunidad Kokuere-í; la falta de edificio propio e inmobiliario adecuado se torna un problema y a la vez un desafío para una enseñanza adecuada ya que un ambiente condicionado facilita el desarrollo de las clases; por otro lado, esta asacases lo atribuye a infraestructura de la provincia que, según éstos, no cuentan con las documentaciones catastrales pertinentes para realizar cualquier tipo de obra en el lugar.

PROPUESTAS DE MEJORA Y DESAFÍOS POR PARTE DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PROVINCIAL PARA LAS AULAS DE LAS COMUNIDADES MBYA GUARANÍ

Según miembros de la cartera educativa de la provincia de Misiones, la educación de las comunidades originarias es un tema de gran importancia en la actualidad, ya que representa un desafío fundamental para lograr una sociedad más justa e inclusiva; en el caso de la Comunidad Kokuere-í I, es necesario implementar una serie de mejoras en el ámbito educativo que permitan a los estudiantes del nivel primario recibir una educación de calidad, acorde a sus necesidades y tradiciones culturales.

Una de las principales propuestas desde el gobierno provincial es el fortalecimiento de la educación bilingüe en la escuela de la Comunidad Kokuere-í I; esto implica garantizar que la enseñanza se realice teniendo en cuenta los auxiliares Mbya, de esta manera, se preservará y valorará la riqueza cultural de la comunidad, al tiempo que se facilitará el proceso de aprendizaje de los niños ya que estos actúan como facilitadores del procesos de enseñanza y aprendizaje, una de las alternativas fue la creación de otro cargo de auxiliar Mbya en el año 2023 para el aula satélite.

Otro aspecto fundamental es la incorporación de contenidos o materiales didácticos que reflejen la realidad y las tradiciones de la Comunidad Kokuere-í I. Esto incluye la inclusión de temas relacionados con la historia, la cosmovisión, las prácticas como también los conocimientos ancestrales de este pueblo indígena. De esta manera, los estudiantes podrán sentirse identificados y valorados en su proceso educativo; desde ministerios se está trabajando con proyectos bibliográficos específicos para todas las comunidades de la provincia.

Por otro lado el gobierno apunta en un futuro en la implementación de programas de capacitación docente para lograr una educación más pertinente y adaptada a las necesidades de las Comunidades Guaraní, según el gobierno, es fundamental la capacitación y contratación de docentes que pertenezcan a la misma comunidad o que cuenten con un profundo conocimiento de su cultura y tradiciones; esto permitirá que los estudiantes sean guiados por

personas que comprenden su realidad y pueden establecer una conexión más estrecha con ellos.

Otra propuesta desde el gobierno provincial es el fortalecimiento de la infraestructura y los recursos educativos de la escuela de las comunidades; esto incluye la construcción o mejora de aulas, bibliotecas y espacios de esparcimiento, así como la dotación de materiales didácticos, tecnológicos y recursos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje; en el caso de Kokuere-í I ya cuentan con internet, y un pequeño gabinete móvil de computadoras.

Finalmente, sostienen, es importante establecer una coordinación efectiva entre la escuela, las Comunidades originarias y el gobierno provincial, de manera que se puedan atender de manera integral las necesidades educativas de los estudiantes; en tal sentido se trabaja en casos puntuales con la Dirección de asuntos guaraníes quienes son nexo entre las comunidades originarias, el gobierno local y provincial, que implica la participación activa de la comunidad Guaraní en la toma de decisiones y la implementación de políticas educativas, así como el seguimiento, monitoreo constante de los avances al igual que los desafíos.

Las propuestas del Ministerio de Educación provincial para las aulas de las comunidades Mbya Guaraní Misioneras son un paso fundamental hacia una educación más justa e inclusiva. La implementación efectiva de estas medidas, con la participación activa de las comunidades, puede tener un impacto positivo en la calidad de la educación y en la vida de los estudiantes Mbya Guaraní.

Sin embargo, la implementación de estas propuestas enfrenta diversos desafíos que deben ser abordados para garantizar su efectividad; según el Ministerio de Educación toda idea enfrenta barreras de diferentes índoles; por ejemplo, la contratación y posterior capacitación de docentes que dominen el idioma Mbya Guaraní o comprendan la cultura como las tradiciones de la comunidad es crucial, pero organizar un proyecto de esa magnitud requiere inversión y a su vez existe poca aceptación por parte de los docentes, puesto a que significa en principio, la aceptación de la comunidad de dicho docente y posteriormente trabajar en un espacio geográfico alejado o remoto. Además,

la participación activa de miembros de la comunidad en la enseñanza puede requerir un proceso de capacitación adicional para prepararlos como facilitadores del aprendizaje, que se está logrando en parte con la figura del Auxiliar Docente Indígena.

Por otro lado, la incorporación de contenidos culturales relevantes en el currículo educativo también enfrenta desafíos significativos; es necesario desarrollar materiales didácticos adecuados que reflejen la historia, cosmovisión y conocimientos ancestrales de la comunidad Mbya Guaraní, esto puede implicar un proceso de investigación colaborativa estrecha con miembros de la comunidad para garantizar la autenticidad y relevancia de los materiales educativos.

En cuanto a la infraestructura y los recursos educativos también enfrenta obstáculos, especialmente en comunidades con acceso limitado a servicios básicos; la construcción o mejora de aulas, bibliotecas y espacios de esparcimiento puede requerir inversiones financieras sustanciales, así como coordinación con otras entidades gubernamentales y organizaciones no gubernamentales para asegurar la disponibilidad de recursos.

Finalmente, establecer una coordinación efectiva entre la escuela, las comunidades originarias y el gobierno provincial es esencial pero puede ser complejo; la participación activa de la comunidad en la toma de decisiones y la implementación de políticas educativas requiere procesos de consulta, diálogo continuo, así como la construcción de relaciones de confianza y respeto mutuo entre todas las partes involucradas, lo que se torna un desafío constante para conjugar la educación sistemática con los principios establecidos por las comunidades originarias. Según el ministerio, desde el gobierno se están llevando políticas educativas que apunten a la alfabetización de los niños originarios como sujetos argentinos con derechos a ser instruidos garantizado por Ley sin atentar con su cultura.

Programa de Educación Histórica y Cultural Mbya Guaraní

El proyecto de ley fue presentado en 2021 y recientemente obtuvo dictamen favorable en la Comisión de Educación, Cultura y Derechos Humanos de la Cámara de Representantes de Misiones. En septiembre de 2022 fue sancionado como ley, estableciendo oficialmente el Programa de Educación Histórica y Cultural Mbya Guaraní.

El proyecto de ley busca incorporar la enseñanza de la historia y cultura de la Nación Mbya Guaraní en el sistema educativo de la provincia de Misiones, Argentina. El programa tiene como objetivo revalorizar y difundir el conocimiento sobre este pueblo originario; su objetivo principal es el fortalecimiento de la identidad de las comunidades Mbya Guaraní, recuperar y conservar su patrimonio cultural, y promover el diálogo intercultural. Busca enseñar aspectos sociales, jurídicos, culturales y civiles de esta nación indígena.

El programa contempla diversas acciones para recuperar y conservar el patrimonio cultural Mbya Guaraní, entre las cuales se incluyen promover la investigación y documentación de la historia, tradiciones, costumbres, lengua, demás aspectos culturales del pueblo Mbya Guaraní como también brindar capacitación a docentes y personal educativo para que estén preparados para enseñar de manera adecuada la historia y cultura Mbya Guaraní.

Por otro lado el proyecto apoya la recuperación y transmisión de prácticas, conocimientos y técnicas ancestrales, como la medicina natural, la artesanía y la música tradicional, que involucra también el fomento para la realización de eventos culturales, festivales, ferias, actividades que permitan visibilizar y valorar la cultura de los pueblos originarios; y lo más significativo del proyecto es la idea de Inclusión en material educativo, que se pueda integrar el conocimiento y la cosmovisión Mbya Guaraní en el material educativo utilizado en las escuelas, como libros, manuales y recursos didácticos.

Estas acciones, por medio del mencionado proyecto, buscan preservar como promover la riqueza cultural del pueblo Mbya Guaraní, así como fomentar el respeto y la valoración de su herencia histórica.

El programa educativo busca fomentar el diálogo intercultural a través de diversas estrategias, como la promoción del respeto, la valoración y el entendimiento de la cultura Guaranítica por parte de la sociedad en su conjunto, además, se propone la generación de espacios de encuentro y colaboración entre las comunidades Mbya Guaraní y otros grupos culturales, con el fin de promover el intercambio de conocimientos, experiencias o prácticas.

Asimismo, se pretende incorporar contenidos curriculares que aborden la historia, las tradiciones, el idioma y la cosmovisión Guaraní, lo que permitiría a los estudiantes no pertenecientes a esta comunidad comprender y apreciar su legado cultural. De esta manera, se busca fomentar el entendimiento mutuo, la empatía y el reconocimiento de la diversidad cultural como un valor enriquecedor para la sociedad en su conjunto.

El desarrollo e implementación del Programa de Educación Histórica y Cultural Mbya Guaraní ha contado con la participación de diversas instituciones y organizaciones, tanto gubernamentales como de la sociedad civil. Algunas de las entidades involucradas incluyen al

Ministerio de Educación de la Provincia de Misiones que ha tenido un rol fundamental en el diseño e implementación del programa, trabajando en conjunto con las comunidades Mbya Guaraní y otras entidades; por otro lado la participación de dichas comunidades han aportado su conocimiento, experiencia, perspectiva para enriquecer el contenido del programa, asegurando que refleje con precisión su historia y cultura.

También para la elaboración del programa se contó con la participación de instituciones Educativas; escuelas, centros de formación docente han participado en la puesta en marcha del programa, adaptando sus planes de estudio y materiales educativos trabajando en conjunto con Organismos de Derechos Humanos para garantizar que el programa promueva el respeto a los

derechos humanos y la diversidad cultural, así demostrando un esfuerzo colaborativo y multisectorial para promover la educación histórica y cultural Mbya Guaraní.

CONCLUSIÓN

La presente investigación ha abordado con profundidad el análisis de la realidad educativa del nivel primario de la Comunidad Mbya Guaraní Kokuere-í I, situada en la provincia de Misiones, Argentina. A través de un riguroso abordaje metodológico, que combinó técnicas cualitativas y cuantitativas, el estudio logró comprender la compleja trama de relaciones que se tejen entre la comunidad originaria, la escuela y el Estado en torno a la educación de los niños de esta región de la provincia.

Los hallazgos de esta investigación ponen de manifiesto que la problemática educativa de la Comunidad Kokuere-í I trasciende ampliamente las cuestiones meramente pedagógicas o académicas. Por el contrario, se enmarca en una profunda desigualdad estructural que tiene sus raíces en el proceso histórico de colonización y subordinación de los pueblos indígenas; en tal sentido, se constató la existencia de una marcada brecha cultural y lingüística entre la comunidad y la escuela. La cosmovisión, las prácticas, los conocimientos propios de la cultura Mbya Guaraní se ven ampliamente desplazados, desvalorizados en el contexto educativo formal, en el que predominan lógicas y contenidos hegemónicos de corte eurocéntrico. Esta desconexión entre los estudiantes indígenas, el currículo escolar y los métodos de enseñanza ha generado múltiples consecuencias negativas, tales como un bajo rendimiento académico, falta de motivación y deserción escolar.

Asimismo, la investigación ha puesto de manifiesto que la situación de vulnerabilidad socioeconómica en la que se encuentra la Comunidad Kokuere-í I también constituye un factor determinante en la discontinuidad educativa de los estudiantes, sobre todo en el nivel superior inmediato, la secundaria. La carencia de infraestructura y transporte adecuados para acercar

a los docentes hasta el aula, sumada a la necesidad de que los niños contribuyan al sustento familiar a través del trabajo, han limitado seriamente sus posibilidades de acceso y permanencia en la escuela.

Estos datos estadísticos permiten vislumbrar una realidad de importantes carencias socioeconómicas que afectan predominantemente a la población originaria de San Ignacio, con altos niveles de pobreza, necesidades básicas insatisfechas, escaso acceso a educación superior y déficits en infraestructura sanitaria (IPEC 2015).

Por otro lado, el análisis de las políticas educativas del Estado ha revelado que, si bien existe un marco normativo que reconoce los derechos educativos de los pueblos originarios y promueve la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en la práctica estas directrices no han sido aplicadas de manera efectiva. La insuficiente formación y sensibilización de los docentes en temas interculturales, la carencia de materiales, recursos pedagógicos pertinentes, así como la limitada participación de las comunidades en la toma de decisiones sobre asuntos educativos, han contribuido a una falta de reconocimiento o valoración de la diversidad cultural y lingüística en el ámbito escolar.

Estos hallazgos ponen de manifiesto la urgente responsabilidad del Estado en garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad para las comunidades originarias. Ello implica el diseño e implementación de políticas públicas que reconozcan y valoren la diversidad cultural y lingüística, fortalezcan la formación docente, al igual que el acompañamiento docente, y promuevan la participación activa de las comunidades en la definición de los procesos educativos.

Para esta comunidad, sólo a través de un abordaje integral, contextualizado, que articule los esfuerzos del Estado, la escuela y la propia comunidad Mbya Guaraní, será posible avanzar hacia una educación que respete o potencie las particularidades culturales de este pueblo, contribuyendo así a la preservación de su identidad y al ejercicio pleno de su derecho a una educación de calidad en la República Argentina.

En este sentido, la presente investigación se propone como un aporte significativo al campo de estudio de la educación intercultural bilingüe y los derechos educativos de los pueblos indígenas. Al visibilizar y comprender la compleja realidad educativa de la Comunidad Kokuere-í I, se han generado insumos concretos para el diseño de políticas o estrategias que promuevan una transformación profunda del sistema educativo, en línea con las reivindicaciones y aspiraciones de los pueblos originarios; más allá de la generación de conocimiento, este trabajo también se enmarca en un compromiso ético y político por la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. Al privilegiar la voz, la perspectiva y las experiencias de los propios actores, se ha buscado deconstruir, aunque sea parcialmente, la histórica asimetría de poder que ha relegado a los pueblos indígenas a los márgenes del sistema educativo.

Por lo tanto, las recomendaciones y propuestas que emanan de esta investigación no se conciben como recetas o soluciones técnicas, sino como insumos para la apertura de espacios de diálogo, reflexión y acción transformadora entre el gobierno local o provincial. Se trata de aportes que buscan catalizar procesos de empoderamiento y de construcción de nuevas relaciones de poder, en las que la educación se convierta en una herramienta de liberación o de afirmación de la diversidad cultural, para que esto sea posible, resulta fundamental que el Estado asuma un compromiso firme y sostenido en el tiempo. Solo a través de la voluntad política de generar cambios profundos, será viable avanzar hacia una educación que responda verdaderamente a las necesidades, los derechos, como también a las aspiraciones de los pueblos originarios en general.

En este contexto, el presente estudio se concibe como un paso más en un camino de lucha o resistencia que trasciende los límites de esta investigación. Sus hallazgos y recomendaciones deben entenderse como insumos para la acción, como herramientas que puedan ser apropiadas y resignificadas por los propios actores sociales en sus contextos de incidencia y transformación, porque más allá de los resultados concretos, este trabajo también busca ser un acto de solidaridad y de compromiso con las comunidades indígenas. Al reconocer y visibilizar sus luchas, sus saberes, sus

formas de organización, se aspira a contribuir a la construcción de una sociedad en la que la diversidad cultural sea un valor fundante, un eje transversal de las políticas públicas y de las prácticas educativas.

En definitiva, la presente investigación se enmarca en un horizonte ético-político que trasciende los límites del ámbito académico. Sus implicaciones y recomendaciones apuntan a generar cambios estructurales en las relaciones de poder, en las dinámicas de inclusión/exclusión, en las formas de concebir y practicar la educación. Solo a través de este compromiso profundo y sostenido será posible avanzar hacia la construcción de una educación verdaderamente intercultural, liberadora, emancipadora.

BIBLIOGRAFIA

- Abeledo, S., Acho, E. Aljanati, L. I., Aliata, S., Aloí, J., Alonso, M. F., Weiss, M. L. (2020). Informe ampliado: efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas en Argentina-Segunda etapa.
- Alonso, M. (2017). *Territorialidad indígena y desarrollo: La experiencia de las comunidades Mbya Guaraní de Misiones, Argentina*. *Revista de Antropología Social*, 26(2), 229-250.
- Arce, H. (2009). *Los usos de la interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina*, tesis de maestría, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bartolomé, M. A. (2003). Los pobladores del "Desierto" genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina. *Cuadernos de antropología social*, (17), 162-189.
- Bartolomé, M. (2009) "Parientes de la selva-Los guaraníes Mbya de Argentina". Centro de estudios antropológicos de la Universidad católica. Volumen 72. Asunción: Biblioteca paraguaya de Antropología.
- Bartolomé, M. A. (2009). *Educación Intercultural Crítica: Construyendo Ecoformaciones Solidarias*. Barcelona: Octaedro.
- Burgo Bencomo, O. B., León González, J. L., Cáceres Mesa, M. L., Pérez Maya, C. J., & Espinoza Freire, E. E. (2019). Algunas reflexiones sobre investigación e intervención educativa. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48.
- Cadogan, L. (1997) "Ayvu rapyta. Textos míticos de los Mbya-Guaraní del Guaira". Asunción: Biblioteca Paraguaya de Antropología.
- Casimiro Córdoba, A. V. y Flores, M. (2017) "La lengua guaraní en el umbral al Chaco", *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, vol. 5, núm. 1, pp. 19-38.

- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, 2, 13-37.
- Candau, V. M., & Russo, K. (2010). Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, 10(29), 151-169.
- Censabella, M. I. (2011). "Gramaticalización del aplicativo posicional -'ot en toba", en: Ana Fernández Garay y Antonio Díaz Fernández (eds.) *Investigaciones sobre lenguas indígenas sudamericanas*, Santa Rosa, La Pampa, pp. 41-69.
- Cépeda García, N., Castro Burgos, D., & Lamas Basurto, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, 28(54), 61-86.
- Cerno, L. (2013). El Guaraní Correntino. Fonología, gramática, textos, Frankfurt: Peter Lang.
- Consejo Federal de Educación (2010) La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional. Anexo a la resolución 119/10 del CFE. Ministerio de Educación de la Nación.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de cultura económica.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de antropología social*, (19), 191-213.
- Durán, R. (2018). Educación y diversidad cultural: Desafíos para la equidad educativa en comunidades indígenas. *Revista de Educación*, (379), 77-101.
- Enriz, N., García Palacios, M., & Hecht, A. C. (2021). Intercultural Bilingual Education Schools in Chaco and Misiones During the Covid-19 Pandemic. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 89-108.
- Fleuri, R. M. (2003). Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 16-35.

- Freire, P. (1973). *Desmitificación de la concientización* (No. 4). SINAMOS.
- Freire, P. (1987). *PEDAGOGIA DEL OPRIMIDO* (36 a. ed.). MEXICO: SIGLO XXI.
- Freire, P. (1996). Paulo Freire Pedagogía de la autonomía. *Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial: Siglo veintiuno. Recuperado de: <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2016/07/freire-pedagogc3ada-de-laautonomc3ada.pdf>.
- Gómez, C. (2015). Del nombre a la causa. Karai. Los caminos del nombre. Enrique Acuña 2015. *Ética y Cine Journal*, 5(2), 27-30.
- Hecht, A. C. (2007), "Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1(29), 65-85, México, CREFAL - Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Hecht, A. C. (2011), "Un análisis antropológico sobre la migración y el desplazamiento lingüístico entre hablantes de la lengua toba en Argentina", *Gazeta de Antropología*, 1(XXVII) (s/pp).España, Universidad de Granada.
- Hecht, A. C. (2013), "(In) definiciones de la escolarización en contextos de diversidad etnolingüística. Análisis de la EIB en Argentina", *Século XXI – Revista de Ciências Sociais*, v.3, N° 1, p.185-211, jan./jun. 2013, Brasil, Universidad Federal de Santa María.
- INDEC (2004). Encuesta complementaria de pueblos indígenas. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
- INDEC (2015). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Pueblos Originarios. Región Noroeste Argentino*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos-República Argentina.

- Instituto Provincial de Estadística y Censos (IPEC). (2015). Atlas General de la Provincia de Misiones 2015. <https://www.ipecmisiones.gov.ar/atlas/>
- Kottat, C. P. (2002) Antropología Cultural. Mc Graw Hill.. P. 48.
- Kottak, C. (2011). Antropología Cultural. 14 edición. Mc Graw Hill. México.
- Jiménez. (2005). El proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca. *Tesis doctoral*. Universidad de Granada. Departamento de Antropología Social.
- Lanata, J. L. (2008). Un argentino presenta nueva teoría del poblamiento de América. La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/826721-un-argentino-presenta-nueva-teoria-del-poblamiento-de-america>.
- Levinton, N. (2005). Las estancias de Nuestra Señora de los Reyes de Yapeyú: tenencia de la tierra por uso cotidiano, acuerdo interétnico y derecho natural (Misiones jesuíticas del Paraguay) *Revista complutense de historia de América*, 31, 33.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).
- Ley de Educación de la Provincia de Misiones, N° 4026(1996).
- Ley Provincial N° 7546 (2022).
- López, L. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 13. Págs. 47- 98. Biblioteca virtual. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- López, L. E., & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación*.

- Ministerio de Educación de la Nación (2004), Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.
- Messineo, Cristina y Hecht, Ana Carolina (2015) *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio) lingüística de la Argentina y países limítrofes*, Buenos Aires: EUDEBA.
- Molas, R. R. (1981). Esclavos indios y africanos en los primeros momentos de la conquista y colonización del Río de La Plata. *Ibero-amerikanisches Archiv*, 7(4), 325-366.
- Muñoz, A. (1997). Educación intercultural. Teoría y práctica. Editorial Escuela Española. Madrid, España.
- Núñez, Yamila Irupé (2012). “Educación superior e interculturalidad en Misiones-Argentina”, *Textos & Debates*, núm. 21, pp. 59-74.
- Núñez, Yamila Irupé (2018a). “Estudiantes guaraníes, interculturalidad y educación superior en Misiones, Argentina”, *Comparative Cultural Studies: European and Latin American Perspectives*, vol. 2, núm. 4, pp. 9-20. DOI: 10.13128/ccselap-23178
- Núñez, Yamila Irupé (2018b). “Estudiantes mbya-guaraní y educación intercultural bilingüe en la Provincia de Misiones (Argentina)”, *Revista Estudio*, núm. 26.
- Ossola, M. M. (2010). Pueblos indígenas y educación superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina). *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 87-105.
- Pérez, I. C. (2017). “¿Cómo le gustaría que fuese la educación en lo referente a las lenguas?” Actitudes lingüísticas del alumnado mexicano. *Onomázein*, (NE III), 35-57.
- Quintero, O. (2014). Pedagogía intercultural. México: Trillas.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. (2010). Ch'iwi: Pensamiento descolonial y feminismo indígena. Quito: Abya Yala Editores.

- Suárez, D. (2013). Educación y participación de las comunidades indígenas. Aportes para la promoción del derecho a la educación. *Revista Perspectiva Educacional*, 52(1), 25-45.
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Revista internacional de estadística y geografía*, 1, 5-13.
- Secretaría de Evaluación Educativa (2019), Los aprendizajes de niños y niñas indígenas. Pacheco de Melo 1826, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- UNESCO. (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. UNESCO. París, Francia.
- Vallejos, J. E. (2023). Políticas de educación intercultural bilingüe para el nivel secundario en Misiones: implicancias y tensiones (2004-2022). *Cuadernos de Antropología*, 43(1), 1-25.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Whigham, T. L. (2006). La guerra destruye, la guerra construye. Ensayo sobre el desarrollo del nacionalismo en Sudamérica. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Nouveaux mondes mondes nouveaux-Novo Mundo Mundos Novos-New world New worlds*.
- Yuni, J. A, Urbano, C. A. (2006) *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Volumen 1.* Editorial Brujas.
- Yuni, J. A, Urbano, C. A. (2014) *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Volumen 2.* Editorial Brujas.

ANEXO

ANEXO I: TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS

A continuación se presentan las transcripciones completas de las entrevistas realizadas a los participantes de la investigación. Se presentan en el orden en que se realizaron.

Entrevista N° 1

Fecha: 14/03/2024

Gladys Romero, Directora de la Escuela Núcleo N° 74 “Gendarmería Nacional” a cargo del Aula Satélite de la Comunidad Mbya Guaraní Kokuere-í I en San Ignacio, Misiones, Argentina:

1. ¿Cómo describiría la relación actual entre la comunidad Mbya Guaraní de Kokuere-í y la escuela?

La relación entre la comunidad Mbya Guaraní de Kokuere-í I y la escuela es de colaboración y diálogo continuo por medio de los docentes que allí trabajan. La escuela busca integrarse en la comunidad y entender sus necesidades al igual que sus tradiciones, mientras que la comunidad reconoce la importancia de la educación formal para el desarrollo de sus miembros.

2. ¿Cuáles son los desafíos más significativos que enfrentan los estudiantes Mbya Guaraní en el nivel primario en términos de acceso a la educación?

Los desafíos principales incluyen la distancia física entre la comunidad y la escuela, las barreras lingüísticas, docentes capacitados para esos contextos, la falta de recursos educativos adaptados a la cultura Mbya Guaraní, como la necesidad de conciliar la educación formal con las prácticas y conocimientos tradicionales.

3. ¿Cómo se integran las tradiciones y la cultura Mbya Guaraní en el plan de estudios y las actividades escolares?

Se promueve la inclusión de la cultura y tradiciones Mbya Guaraní en el currículo escolar a través de actividades ya que no se cuenta con una currícula específica Mbya, transversalmente se propone enseñar la historia y cosmovisión de la comunidad, tratando siempre que tengan participación en festividades y rituales tradicionales de la escuela central como también en la sociedad.

4. ¿Qué estrategias se están implementando para superar las barreras lingüísticas y garantizar una educación efectiva para los estudiantes Mbya Guaraní?

Se están creando cargos de Auxiliares Docentes Indígenas, en caso del aula satélite hay dos en la actualidad que facilitan la enseñanza bilingüe y que permitan a los estudiantes aprender en su lengua materna y en español.

Además, se fomenta la capacitación de docentes bilingües y la producción de materiales educativos en guaraní.

5. ¿Cómo se abordan las diferencias entre el sistema educativo y las perspectivas educativas de la comunidad Mbya Guaraní? ¿Se manejan con el mismo currículum o existe un sistema diferenciado?

Se busca un equilibrio entre el currículum oficial y las perspectivas educativas de la comunidad, adaptando contenidos y metodologías para reflejar la realidad y necesidades locales, sin perder de vista los estándares educativos nacionales ya que no se cuenta con un currículo específico Mbya Guaraní.

6. ¿Qué medidas se están tomando para garantizar la participación activa de los padres y la comunidad en el proceso educativo de los estudiantes?

Se promueve la participación de los padres y la comunidad Guaraní a través de reuniones periódicas, talleres educativos, la creación de comités o consejos escolares donde puedan expresar sus opiniones y contribuir al mejoramiento de la educación. Por otra parte se le otorga participación plena por medio de las decisiones que la comunidad toma en sus asambleas con respecto a la educación de sus hijos.

7. ¿Cómo se manejan las necesidades educativas especiales de los estudiantes Mbya Guaraní en el aula satélite?

Se recurre a programas de apoyo educativo adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes, también se cuenta con la participación de profesionales especializados en educación inclusiva y atención a la diversidad de grupos solidarios; por lo general son Organizaciones no Gubernamentales, fundaciones o se recurre al padrinazgo para solicitar dicha ayuda.

8. ¿Cuál es la relación entre la escuela, la comunidad Mbya Guaraní y las instituciones gubernamentales?

La relación es de colaboración y coordinación, donde se busca el apoyo mutuo para el desarrollo de iniciativas educativas que beneficien a la comunidad, con la participación activa de las instituciones gubernamentales, como el área de Asuntos Guaraníes, en la provisión de recursos y políticas educativas en la medida que le son posible ya que los fondos para el área de educación a veces son insuficientes.

9. ¿Cómo se evalúa el éxito educativo en la escuela núcleo y el aula satélite en el contexto de la comunidad Mbya Guaraní?

El éxito educativo se evalúa no solo en términos de rendimiento académico, sino también en la capacidad de los estudiantes para desenvolverse en su cultura, preservar su identidad, la oportunidad de acceder al siguiente nivel educativo y contribuir al bienestar de la comunidad.

10. ¿Cuáles son los planes a futuro para mejorar la calidad de la educación en la Comunidad Kokuere-í?

Los planes incluyen la capacitación continua de docentes en temas de interculturalidad y educación bilingüe, la mejora de infraestructuras educativas, y la promoción de proyectos educativos comunitarios que integren conocimientos tradicionales y prácticas pedagógicas innovadoras.

11. ¿Cómo se abordan las necesidades de los estudiantes Mbya Guaraní en términos de alimentación y salud en el contexto educativo?

Se ajusta a lo percibido del programa de alimentación escolar, que es insuficiente; por otra parte se mantiene gracias a donaciones de fundaciones, padrinos, los propios docentes que trabajan en la comunidad y particulares, también estas organizaciones realizan campañas de salud preventiva periódicamente y se les facilita el acceso a servicios médicos.

12. ¿Cuál es el papel de la lengua Mbya Guaraní en el proceso educativo y cómo se promueve su preservación?

La lengua Mbya Guaraní tiene un papel central en el proceso educativo como vehículo de transmisión de conocimientos y preservación de la identidad cultural. Se promueve su uso en actividades escolares, se desarrollan materiales educativos en guaraní, y se fomenta su enseñanza tanto en la escuela como en la comunidad, ahí la importancia del Auxiliar Docente Indígena en ese acompañamiento.

13. ¿Cómo se fomenta la autonomía y el liderazgo dentro de la comunidad educativa, especialmente entre los estudiantes Mbya Guaraní?

Se promueve la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones relacionadas con su educación y se fomenta el desarrollo de habilidades de liderazgo a través de actividades extracurriculares, proyectos comunitarios, la valoración de la sabiduría y experiencia de los ancianos, ya que éstos se rigen por asambleas que determinan las acciones dentro de la comunidad.

14. ¿Qué medidas se toman para adaptar los métodos de enseñanza a los estilos de aprendizaje propios de la comunidad Mbya Guaraní? ¿Existe algún método pedagógico particular?

Se implementan métodos de enseñanza activos y participativos que respeten los estilos de aprendizaje de los estudiantes Mbya Guaraní, como el aprendizaje basado en proyectos, el enfoque vivencial, el uso de la oralidad y la narración en la transmisión de conocimientos.

15. ¿Cómo se está utilizando la tecnología en el proceso educativo, y cuáles son los desafíos en la integración de la tecnología en la comunidad Mbya Guaraní?

Se utilizan recursos tecnológicos como computadoras, tabletas y acceso a Internet para enriquecer el proceso educativo, facilitar el acceso a información y promover habilidades digitales entre los estudiantes. Los

desafíos incluyen la falta de infraestructura tecnológica en algunas comunidades como también la necesidad de garantizar un uso responsable y crítico de la tecnología. Si bien no se cuenta con una sala de informática los estudiantes tienen acceso al gabinete móvil que les permite familiarizarse con estas herramientas.

16. ¿Cuáles son los esfuerzos actuales para integrar la educación formal con los conocimientos tradicionales de la comunidad Mbya Guaraní?

Se promueve la colaboración entre la escuela y los líderes comunitarios para integrar los conocimientos tradicionales en el currículo escolar, a través de la enseñanza de prácticas ancestrales, la valoración de la cosmovisión indígena y la participación de ancianos al igual que el cacique en actividades educativas.

17. ¿Cómo se percibe la educación formal en comparación con la educación tradicional en la comunidad?

La educación formal se percibe como complementaria, necesaria para el desarrollo integral de los miembros de la comunidad, pero se valora igualmente la importancia de la educación tradicional en la transmisión de valores culturales y conocimientos ancestrales.

18. ¿Cuáles son las expectativas de la comunidad en términos de apoyo continuo del Estado para mejorar la educación?

La comunidad espera que el Estado continúe brindando apoyo en forma de recursos educativos, capacitación docente, infraestructura escolar, políticas públicas que promuevan la equidad y el respeto por la diversidad cultural. Se necesita un edificio propio que brinde seguridad en este proceso de enseñanza; se torna difícil en este caso ya que los espacios de la comunidad no se encuentran registrados en la dirección catastral, de todos modos es necesario.

19. ¿Cómo se está abordando la falta de infraestructura educativa en la comunidad?

Se están llevando a cabo gestiones ante las autoridades competentes para mejorar la infraestructura educativa en la comunidad, incluyendo la construcción de su edificio propio, la mejora de servicios básicos como agua y electricidad, y la provisión de equipamiento y materiales didácticos adecuados.

20. ¿Cuáles son las medidas que se están tomando para asegurar la continuidad educativa de los estudiantes Mbya Guaraní después de la escuela primaria?, ¿Existe alguna articulación entre primaria y secundaria?

No existen programas de seguimiento y orientación vocacional para los estudiantes que finalizan la escuela primaria, o que promuevan la continuidad educativa; son muy pocos aquellos estudiantes que continúan con los estudios ya que la distancia es el obstáculo principal. Es un “vacío educativo” que el estado debería prestar atención

Entrevista 2

Fecha 21/03/2024

Héctor Guarriello: Docente titular del aula satélite de la Comunidad Kokuere-í I

El objetivo de la entrevista es conocer la realidad educativa actual de los estudiantes del nivel primario de la comunidad Mbya Guaraní Kokuere-í I.

1. ¿Cómo se articula el currículum escolar del Aula satélite con la cultura y saberes de la comunidad Mbya Guaraní?

La articulación del currículum escolar del Aula Satélite con la cultura y saberes de la comunidad Mbya Guaraní se logra mediante una adaptación cuidadosa a su contexto específico y sus necesidades particulares. A pesar de las limitaciones materiales, como la falta de ciertos recursos básicos que el

docente debe gestionar por sí mismo, el currículum se ajusta para priorizar aspectos clave como la lectura y la escritura. Esto es especialmente importante debido a las dificultades que enfrentan los estudiantes en el idioma español, ya que su lengua materna es el Mbya Guaraní.

Los encargados de generar esta articulación son los ADIs, los Auxiliares Docentes Indígenas. Estos colaboradores desempeñan un papel fundamental al trabajar codo a codo con los docentes para explicar los contenidos y ayudar a los alumnos a comprenderlos. Además, los ADIs imparten clases diarias de cultura, donde sistematizan todas las costumbres, el lenguaje, las tradiciones y demás aspectos relevantes de la comunidad Mbya Guaraní. De esta manera, se garantiza que el currículum escolar no solo sea relevante y significativo, sino también respetuoso y en sintonía con la identidad cultural de los estudiantes.

2. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los estudiantes del nivel primario para acceder a la educación formal?

Los principales desafíos que enfrentan los estudiantes del nivel primario en nuestra comunidad de Kokuere-í para acceder a la educación formal son diversos y específicos de nuestro entorno. En primer lugar, nos encontramos con la falta de recursos básicos, como útiles escolares, libros de texto y acceso a tecnología educativa, lo cual limita la participación plena de los estudiantes en el proceso educativo.

Además, las barreras lingüísticas representan un desafío significativo, especialmente para aquellos cuya lengua materna no es el español. Esto dificulta la comprensión de los contenidos educativos y la comunicación efectiva con los docentes y otros compañeros de clase.

La distancia a la escuela también es un obstáculo importante para muchos de nuestros estudiantes. La falta de una escuela cercana o el acceso limitado al transporte puede dificultar que los niños asistan regularmente a clases.

En nuestro caso, la educación plurigrado en la única escuela disponible para varios niveles de grado fue un desafío significativo. Anteriormente, yo, como maestro, me encargaba de todos los grados, desde el nivel inicial hasta

séptimo. Sin embargo, gracias a los esfuerzos conjuntos de la comunidad y las autoridades educativas, actualmente contamos con más docentes y hemos implementado turnos de mañana y tarde. Esto significa que ahora hay menos grados a cargo de cada docente, lo que permite una atención más personalizada y efectiva para los estudiantes.

Las condiciones socioeconómicas desfavorables, como la falta de alimentación adecuada o la necesidad de trabajar para ayudar a mantener a sus familias, también impactan negativamente en la capacidad de los estudiantes para concentrarse en sus estudios.

Finalmente, la falta de apoyo y motivación por parte de algunas familias de nuestra comunidad puede influir en el compromiso y el rendimiento académico de los estudiantes. Es esencial abordar estos desafíos de manera colaborativa, involucrando a toda la comunidad, los docentes, las autoridades educativas y otros actores relevantes para garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad para todos nuestros estudiantes en Kokuere-í.

3. Desde su experiencia como docente, ¿de qué manera el Estado argentino atiende las necesidades educativas específicas de la comunidad Kokuere-í I?

Desde mi experiencia como docente, considero que la atención del Estado argentino a las necesidades educativas específicas de la comunidad Kokuere-í I ha sido algo lenta y con cierta ausencia inicial. Desde la creación del Aula, pienso que debería haberse iniciado un proceso más ágil de construcción y provisión de los elementos básicos necesarios, como mesas, sillas, pizarrones, cocina, baños, entre otros. Al comienzo de mi labor en 2019, me encontré como único personal docente, utilizando como aula una ex iglesia que funciona como salón de usos múltiples de la comunidad, careciendo de baños y con mobiliario de madera reparado proveniente de la escuela núcleo.

De manera específica, el Estado provincial ha estado presente mediante la creación de cargos de Auxiliares Docentes Indígenas (ADI). Actualmente, contamos con dos auxiliares, uno para el nivel inicial y otro para el primario. El Estado provincial también brinda capacitación y herramientas pedagógicas a

estos auxiliares. Además, ha construido baños, instalado una antena para acceso a internet y proporcionado los elementos necesarios para el desayuno y la merienda.

En cuanto al Estado Nacional, ha contribuido enviando un carrito digital con computadoras, tablets, proyector, pizarra digital e impresora. Sin embargo, la falta de un espacio propio dificulta el traslado y uso de estos elementos en el aula. En 2023, gracias a la ayuda de Patricia Back, pudimos trasladar una casilla de madera de la escuela núcleo a la comunidad, que actualmente es nuestro único espacio propio.

El Estado Nacional también ha enviado fondos a través del SITRARED para el aula, así como libros de lectura y materiales educativos. Durante el año pasado, recibimos una heladera y una cocina industrial para el aula, así como numerosas donaciones para la comunidad por parte del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Además, hemos recibido ayuda de diferentes organizaciones como ETPA (Enfermería Trabajando por Amor) y Manos Solidarias, con donaciones de útiles y alimentos.

Aunque estas ayudas han sido valiosas, considero que aún queda trabajo por hacer para garantizar que todas las necesidades educativas de la comunidad Kokuere-í I sean atendidas de manera integral y oportuna por parte del Estado.

4. ¿Existen programas o iniciativas especiales del Ministerio de Educación para la educación intercultural bilingüe en el contexto de las comunidades Mbya Guaraní?

Sí, en mi experiencia, existen programas e iniciativas especiales del Ministerio de Educación destinados a la educación intercultural bilingüe en el contexto de las comunidades Mbya Guaraní. Estos programas suelen enfocarse en la formación y capacitación de los Auxiliares Docentes Indígenas (ADI), quienes desempeñan un papel crucial en la enseñanza y preservación de la lengua y la cultura Mbya Guaraní en las escuelas.

En nuestra comunidad de Kokuere-í, los ADI han sido los principales receptores de capacitación y materiales didácticos proporcionados por el

Ministerio de Educación. A través de estos programas, los ADI han recibido herramientas pedagógicas y metodológicas adaptadas a la realidad intercultural y lingüística de nuestra comunidad. Esta formación les ha permitido enseñar contenidos curriculares en la lengua materna de nuestros estudiantes y promover la interculturalidad en el aula de manera efectiva.

Además de la formación y capacitación, el Ministerio de Educación ha proporcionado materiales didácticos y recursos educativos adaptados a la educación intercultural bilingüe. Estos materiales incluyen libros de texto, materiales audiovisuales y otros recursos que reflejan la diversidad cultural y lingüística de nuestra comunidad.

Sin embargo, es importante destacar que, al depender de una escuela común en lugar de una escuela intercultural bilingüe, es posible que no accedamos de manera directa o específica a todos los programas y recursos disponibles. Esto puede representar un desafío en términos de implementación efectiva de la educación intercultural en nuestra comunidad, ya que a veces carecemos de lineamientos específicos para la modalidad intercultural bilingüe. A pesar de esto, estamos comprometidos en seguir trabajando para fortalecer nuestra educación intercultural y garantizar que se respeten y promuevan los saberes y la cultura de la comunidad Mbya Guaraní.

5. ¿Cómo se promueve la participación de las familias y líderes de la comunidad en el proceso educativo de los educandos?

En nuestra comunidad, se promueve activamente la participación de las familias y líderes comunitarios en el proceso educativo de los educandos a través de diversas prácticas y mecanismos. En primer lugar, todas las decisiones relacionadas con la educación se consultan y discuten con el cacique, quien desempeña un papel importante en la toma de decisiones dentro de la comunidad.

Además, las familias están siempre presentes en el entorno educativo, ya que el aula se encuentra ubicada en el centro de la comunidad. Esto facilita una mayor participación y colaboración entre los padres, los docentes y los líderes comunitarios. Las familias participan activamente en las actividades

escolares, asisten a los actos escolares y están disponibles para brindar apoyo cuando sea necesario.

En el aula, las familias también juegan un papel crucial al ayudar a explicar contenidos a sus hijos, especialmente en el primer ciclo educativo. Si surge algún inconveniente o preocupación, las familias pueden comunicarse con el Auxiliar Docente Indígena (ADI) para buscar soluciones y apoyo.

Además, las familias colaboran en el mantenimiento de la disciplina en el aula, interviniendo cuando es necesario para garantizar un ambiente de aprendizaje adecuado y respetuoso. En resumen, la participación activa de las familias y líderes comunitarios es fundamental para garantizar el éxito del proceso educativo y el desarrollo integral de los educandos en nuestra comunidad.

6. ¿Cuáles son las herramientas pedagógicas más efectivas para lograr un aprendizaje significativo en el contexto intercultural del Aula satélite?

En el contexto intercultural del Aula Satélite, considero que las herramientas pedagógicas más efectivas para lograr un aprendizaje significativo incluyen el uso de la tecnología, el arte, las canciones y las dramatizaciones. La tecnología, como computadoras, tablets y proyectores, proporciona acceso a una amplia gama de recursos educativos, facilitando la presentación de información de manera visual y dinámica. Además, el arte ofrece una forma creativa de expresión que permite a los estudiantes explorar su identidad cultural y comprender las perspectivas culturales de los demás. Las canciones y la música tradicional son herramientas poderosas para conectar con la herencia cultural, fortalecer la memoria y la retención de información, y aprender vocabulario y estructuras lingüísticas. Por último, las dramatizaciones y representaciones teatrales ofrecen una forma divertida de explorar temas culturales, permitiendo a los estudiantes entender diferentes puntos de vista y desarrollar habilidades de comunicación y colaboración.

7. ¿Ha observado usted algún impacto de la educación formal en la vida cotidiana y la cultura de la comunidad Mbya Guaraní?

Sí, he observado diversos impactos de la educación formal en la vida cotidiana y la cultura de la comunidad Mbya Guaraní. Al principio, enfrentamos desafíos como la falta de cuidado de los recursos materiales, como lo evidencia la experiencia de organizar una biblioteca y encontrar los libros rotos al día siguiente. Sin embargo, a medida que avanzamos, hemos notado un cambio positivo en esta área, donde los miembros de la comunidad están aprendiendo a valorar y cuidar mejor los recursos educativos disponibles.

Además, la educación formal ha tenido un impacto significativo en la capacidad de los padres para abogar por las necesidades de la comunidad. Hemos aprendido que presentar solicitudes a través de notas formales y buscar ayuda cuando sea necesario puede dar mejores resultados. Incluso aquellos padres que no saben leer han encontrado formas de comunicarse, como a través de mensajes de voz en aplicaciones de mensajería, lo que demuestra una adaptación creativa y práctica.

Un aspecto especialmente gratificante es el progreso de los niños en su proceso educativo. A pesar de las dificultades iniciales, muchos de ellos han avanzado considerablemente, aprendiendo a leer incluso a ritmos diferentes de los convencionales. Este logro no solo les brinda nuevas oportunidades en la sociedad más amplia, sino que también les ayuda a mantener y fortalecer sus raíces culturales, lo que es fundamental para preservar la identidad de nuestra comunidad Mbya Guaraní en el contexto cambiante de la educación formal.

8. ¿Cuáles son las principales fortalezas del Aula Satélite en cuanto a la educación de los estudiantes primarios?

Las principales fortalezas del Aula Satélite en cuanto a la educación de los estudiantes primarios incluyen contar con un equipo humano sólido, que incluye dos Auxiliares Docentes Indígenas (ADI) y tres docentes, lo cual permite una atención más personalizada y adaptada a las necesidades de los alumnos. Además, disponemos de recursos tecnológicos como computadoras,

tablets, acceso a internet y otros equipos que enriquecen el proceso educativo y facilitan el acceso a la información. La reciente construcción de baños también es una mejora significativa en cuanto a la infraestructura básica.

Además, una fortaleza adicional es que al depender de una escuela más grande, generalmente no enfrentamos escasez de recursos para proporcionar desayuno y merienda a los estudiantes. Incluso en los casos en que haya carencia de alimentos, estas situaciones suelen ser temporales y de corta duración.

Sin embargo, existen algunas debilidades que debemos abordar. Una de las principales es la falta de un espacio propio y suficiente mobiliario adecuado. Esto puede afectar el ambiente de aprendizaje y la comodidad de los estudiantes y docentes. Además, la pobreza de algunos estudiantes representa un desafío importante, ya que puede influir en su acceso a recursos adicionales fuera del entorno escolar y en su capacidad para concentrarse en los estudios. Es fundamental abordar estas debilidades para garantizar una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes en el Aula Satélite.

9. Desde su punto de vista, ¿qué medidas podrían implementarse para mejorar la calidad educativa en el Aula satélite?

Desde mi punto de vista, implementar medidas para mejorar la calidad educativa en el Aula Satélite sería fundamental; primero y principal, considero que obtener un espacio propio para el aula sería un paso crucial. Tener un ambiente dedicado exclusivamente a la educación permitiría crear un entorno más propicio para el aprendizaje y brindaría la oportunidad de organizar adecuadamente los recursos y el mobiliario.

Además, sería importante implementar programas de educación sobre el cuidado de los materiales. Enseñar a los estudiantes y a la comunidad en general la importancia de mantener en buen estado los recursos educativos, como libros, pizarrones y equipos tecnológicos, contribuiría a preservar los recursos y garantizar su disponibilidad a largo plazo.

Por otro lado, sería beneficioso que el Estado enviara regularmente útiles escolares para los alumnos. Contar con los materiales necesarios, como lápices, cuadernos y libros de texto, aseguraría que los estudiantes tengan acceso a herramientas básicas para su aprendizaje.

También, proporcionar mobiliario adecuado, como mesas y sillas en buen estado, contribuiría a crear un ambiente de estudio más cómodo y propicio para el aprendizaje.

Asimismo, sería fundamental contar con lineamientos específicos de la modalidad intercultural bilingüe. Estos lineamientos podrían proporcionar una guía clara sobre cómo adaptar los contenidos educativos para que se alineen mejor con las necesidades y la cultura de la comunidad Mbya Guaraní, garantizando así una educación más relevante y significativa para los estudiantes.

Finalmente, actualmente contamos con una auxiliar docente indígena que se encarga del nivel inicial, mientras que el resto del plantel docente se concentra en la educación primaria. La presencia de este personal especializado es un recurso invaluable para atender las necesidades específicas de los niños más pequeños y garantizar una educación de calidad desde el inicio de su trayectoria escolar. Estas medidas, combinadas con el compromiso continuo de los docentes y la participación activa de la comunidad, podrían contribuir significativamente a mejorar la calidad educativa en el Aula Satélite.

10. ¿Qué puede destacar de la realidad educativa actual de la Comunidad Mbya Guaraní Kokuere-í I?

En cuanto a la realidad educativa actual de los estudiantes del nivel primario en la comunidad Kokuere-í I, me gustaría destacar la resiliencia y el compromiso tanto de los estudiantes como de los docentes frente a los desafíos que enfrentan. A pesar de las dificultades, como la falta de recursos materiales y la barrera lingüística, tanto los alumnos como los profesores demuestran una notable determinación para superar obstáculos y perseguir la educación como un medio para el desarrollo personal y comunitario.

Es importante reconocer el valor de la educación en la preservación y promoción de la cultura y la identidad de la comunidad Mbya Guaraní. La educación no solo brinda conocimientos académicos, sino que también fortalece el vínculo con las tradiciones y valores ancestrales, ayudando a los estudiantes a comprender y apreciar su herencia cultural.

Además, es fundamental seguir trabajando en colaboración con la comunidad y las autoridades educativas para identificar y abordar las necesidades específicas de los estudiantes de manera integral. Esto puede implicar la implementación de programas educativos y sociales adaptados a las realidades locales, así como el fortalecimiento de la infraestructura educativa y el acceso a recursos tanto dentro como fuera del aula.

Entrevista N° 3

Fecha: 03/04/2024

Jorge Acosta: Referente del Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas de la República Argentina

Objetivo: Conocer la perspectiva del Sr. Acosta sobre la realidad educativa actual de los estudiantes del nivel primario de la Comunidad Kokuereñ-í I, en el contexto de la relación entre las comunidades originarias, la escuela y el Estado.

1. ¿Podría brindarnos una breve descripción de la Comunidad Kokuereñ-í I y su relación con la educación?

La Comunidad Kokuereñ-í I es una comunidad Mbyá Guaraní ubicada en el municipio de San Ignacio, en la provincia de Misiones, Argentina. La comunidad tiene una larga historia de lucha por la defensa de sus tierras y su

cultura; la educación ha sido un tema central en esta lucha, ya que la comunidad ha visto en ella una herramienta fundamental para preservar su identidad y fortalecer su autonomía.

2. ¿Cuáles son las principales características de la realidad educativa actual de los estudiantes del nivel primario de la Comunidad KokuereꞤ- í I?

Los estudiantes del nivel primario enfrentan una serie de desafíos en el sistema educativo formal. Estos desafíos incluyen barreras lingüísticas; muchos estudiantes no hablan español como lengua materna, lo que dificulta su aprendizaje en la escuela. Por otro lado la discriminación; los estudiantes indígenas a menudo son discriminados por sus compañeros de clase y por los profesores.

Otro de los desafíos son la falta de recursos, las escuelas indígenas suelen carecer de recursos básicos como libros, materiales didácticos, tecnología, y desconexión entre la educación formal y la cultura y tradiciones indígenas; el currículo escolar no suele reflejar la cultura y tradiciones indígenas, lo que puede generar una desconexión entre la educación formal y la vida de los estudiantes.

3. ¿Cómo se relaciona la escuela con la comunidad en la Comunidad KokuereꞤ- í I?

La relación entre la escuela y la comunidad en la Comunidad KokuereꞤ- í I es compleja y variable; en algunos casos, la escuela ha sido vista como una institución ajena a la comunidad, mientras que en otros casos ha habido esfuerzos para fortalecer la relación entre ambas.

En los últimos años, ha habido avances en la incorporación de la cultura y tradiciones indígenas en las transposiciones didácticas y en la participación de la comunidad en la gestión de la escuela. Sin embargo, aún queda mucho por hacer para construir una relación de confianza y colaboración entre la escuela y la comunidad.

4. ¿Qué papel juega el Estado en la educación de los estudiantes indígenas en la Comunidad KokuereꞤ- í I?

El Estado juega un papel importante en la educación de los estudiantes indígenas de todas las comunidades Mbya Guaraní. El Estado es responsable de financiar las escuelas indígenas, de formar a los docentes y de desarrollar el currículo escolar.

Sin embargo, el Estado también ha sido criticado por su falta de atención a las necesidades específicas de los estudiantes indígenas. En particular, se ha señalado que las políticas educativas del Estado no siempre se ajustan a la realidad de las comunidades indígenas y que no se destinan suficientes recursos a las escuelas indígenas.

5. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los estudiantes indígenas en el sistema educativo formal?

Los principales desafíos que enfrentan los estudiantes indígenas en el sistema educativo formal son las barreras lingüísticas, la discriminación, la falta de recursos y la desconexión entre la educación formal y la cultura y tradiciones indígenas.

6. ¿Qué estrategias se podrían implementar para mejorar la realidad educativa de los estudiantes indígenas en la Comunidad KokuereꞤ- í I?

Algunas estrategias que se podrían implementar podrían ser el fortalecimiento de la educación intercultural ya que la educación intercultural busca integrar la cultura y tradiciones indígenas en el currículo escolar y en la práctica docente. Esto puede ayudar a los estudiantes indígenas a sentirse más valorados o respetados en la escuela y a mejorar su rendimiento académico; también se podría aumentar la participación de la comunidad en la educación; la participación de la comunidad en la educación puede ayudar a asegurar que la escuela responda a las necesidades de la comunidad y que los estudiantes indígenas se sientan conectados con su cultura y tradiciones; y lo más importante invertir en recursos para las escuelas indígenas; necesitan

más recursos, como libros, materiales didácticos, tecnología y docentes capacitados, para poder ofrecer una educación de calidad a sus estudiantes.

7. ¿Qué mensaje le gustaría transmitir a las autoridades educativas y al público en general sobre la importancia de la educación para los pueblos indígenas?

La educación es fundamental para el desarrollo de los pueblos indígenas. La educación les permite a los indígenas acceder a mejores oportunidades de trabajo, defender sus derechos y preservar su cultura y tradiciones.

Las autoridades educativas y el público en general deben comprometerse a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes indígenas. Esto implica invertir en recursos para las escuelas indígenas, fortalecer la educación intercultural, también aumentar la participación de la comunidad en la educación.

8. ¿Qué papel crees que juegan las instituciones educativas no formales, como los programas comunitarios y los centros culturales, en el fortalecimiento de la educación indígena en la Comunidad KokuereꞤ- í I?

Las instituciones educativas no formales desempeñan un papel crucial en complementar la educación formal y promover el aprendizaje intergeneracional de nuestros conocimientos y tradiciones; estos espacios pueden proporcionar un entorno más flexible y receptivo para explorar y preservar nuestra cultura, así como fomentar el liderazgo o la participación comunitaria entre nuestros jóvenes.

9. ¿Cuál es tu visión para el futuro de la educación indígena en las Comunidades Mbya y sobre todo para KokuereꞤ- í I y qué pasos crees que deben tomarse para hacer realidad esta visión?

Mi visión para el futuro de la educación indígena en nuestra comunidad es que sea inclusiva, intercultural y emancipadora, que empodere a nuestros estudiantes para ser agentes de cambio en sus propias vidas o comunidades; para lograr esto, debemos continuar abogando por políticas y prácticas

educativas que reconozcan y valoren nuestra diversidad cultural, así como fortalecer nuestra autonomía y capacidad para liderar nuestro propio proceso educativo

10. ¿Cómo podemos apoyar desde la sociedad civil a la Comunidad Kokuereñ-í I en sus esfuerzos por mejorar la educación de sus niños?

Existen diversas maneras en que la sociedad puede apoyar a la Comunidad Kokuereñ-í I, por ejemplo el Voluntariado; Ayudar con la organización de actividades extracurriculares, como talleres de arte, música o deporte o Colaborar en la construcción o mantenimiento de la escuela.

También por medio de donaciones de libros, materiales didácticos o tecnología para la escuela, recursos económicos para becas o proyectos educativos, ropa, alimentos u otros bienes básicos para las familias de los estudiantes y algo muy importante, participar en campañas de sensibilización sobre la importancia de la educación intercultural como forma de defender los derechos educativos de los pueblos indígenas.

ANEXO II: CUESTIONARIO DE ENCUESTA

A continuación se presenta el cuestionario de Google Forms utilizado en la investigación como instrumento de recolección de datos.

Comunidad originaria, escuela y Estado: Realidad educativa actual de los estudiantes del nivel primario de la Comunidad Kokuere- í I, San Ignacio Misiones, Argentina

1. ¿Cuál es su grado de satisfacción con la educación que reciben sus hijos en la escuela de la comunidad?

Marca solo un óvalo.

- Muy satisfecho
 Satisfecho
 Poco Satisfecho

2. ¿Considera que la enseñanza en la escuela respeta y promueve la cultura y las tradiciones de la comunidad aborigen?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 Tal vez

3. ¿Se enseña la lengua originaria de la comunidad en la escuela? En caso afirmativo, ¿considera que es suficiente?

Marca solo un óvalo.

- No se enseña
- Se enseña, pero no es suficiente
- Se enseña y es suficiente

4. ¿Cree que los contenidos educativos abordan adecuadamente la historia y las cosmovisiones de los pueblos originarios?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Tal vez

5. ¿Existe una participación activa de los miembros de la comunidad en la gestión y la toma de decisiones de la escuela?

Marca solo un óvalo.

- Sí, mucha participación
- No hay mucha participación
- No hay participación

6. ¿Considera que los recursos y las instalaciones de la escuela son adecuados para una educación de calidad?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 Tal vez

7. ¿Considera que los docentes están capacitados y sensibilizados para trabajar en contextos interculturales y bilingües?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 Tal vez

8. ¿Cuáles son los principales desafíos o dificultades que enfrentan los estudiantes de la comunidad en el ámbito educativo? (Elija todas las que correspondan)

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Falta de recursos y materiales educativos
 Infraestructura escolar deficiente
 Docentes no capacitados para trabajar en contextos interculturales y bilingües.
 Discriminación y racismo
 Falta de apoyo por parte del Estado
 Otros: _____

9. ¿Cree que el Estado brinda el apoyo y los recursos necesarios para garantizar una educación pertinente y de calidad en la comunidad?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- A veces
- Nunca

10. ¿Qué cambios o mejoras propondría para fortalecer la educación intercultural bilingüe en la comunidad? (Describa brevemente)

ANEXO III: FORMULARIO DE RESPUESTA

A continuación se presenta la primera página de respuestas de Google Forms, donde se observa 21 encuestados de un total de 21.

A	B	C	D	E	F	G	H	I
Marca temporal	¿Cuál es su grado de satisfacción con la enseñanza?	¿Cree que los contenidos de la asignatura son adecuados?	¿Considera que los recursos de la asignatura son los adecuados?	¿Cuales son los principales recursos que utiliza?				
21/3/2024 18:14:18	Muy satisfecho	Sí	Se enseña, pero no es suficiente	Sí	Sí, mucha participación	Sí	Tal vez	Falta de recursos y n
21/3/2024 18:46:26	Sí	Sí	Se enseña y es suficiente	Sí	Sí, mucha participación	No	Sí	Falta de recursos y n
21/3/2024 19:08:14	Muy satisfecho							
24/3/2024 16:28:37	Muy satisfecho	Tal vez	No se enseña	Tal vez	Sí, mucha participación	No	Tal vez	Falta de recursos y n
24/3/2024 16:29:39	Muy satisfecho	Sí	No se enseña	Tal vez	Sí, mucha participación	No	Tal vez	Falta de recursos y n
24/3/2024 16:30:38	Muy satisfecho	Sí	No se enseña	Tal vez	Sí, mucha participación	No	No	Falta de recursos y n
24/3/2024 16:34:29	Muy satisfecho	Tal vez	No se enseña	Tal vez	Sí, mucha participación	No	Sí	Falta de recursos y n
24/3/2024 16:48:05	Satisfecho	Sí	No se enseña	Sí	Sí, mucha participación	No	Tal vez	Falta de recursos y n
29/3/2024 9:22:52	Satisfecho	Tal vez	Se enseña y es suficiente	Tal vez	No hay mucha participac	No	Tal vez	Falta de recursos y n
29/3/2024 16:39:39	Muy satisfecho	Sí	Se enseña y es suficiente	No	No hay mucha participac	No	Sí	Falta de recursos y n
29/3/2024 16:40:57	Muy satisfecho	Sí	Se enseña y es suficiente	Sí	No	No	No	Falta de recursos y n
29/3/2024 16:55:50	Poco Satisfecho	No	Se enseña, pero no es suficiente	Sí	Sí, mucha participación	Sí	No	Falta de recursos y n
29/3/2024 17:14:41								
29/3/2024 17:14:52	Poco Satisfecho	Tal vez	Se enseña y es suficiente	Sí	Sí, mucha participación	No	Sí	Falta de recursos y n
29/3/2024 17:19:07	Satisfecho	Sí	Se enseña y es suficiente	Sí	Sí, mucha participación	No	Sí	Falta de recursos y n
29/3/2024 17:22:22	Satisfecho	Sí	Se enseña y es suficiente	Sí	Sí, mucha participación	No	Sí	Falta de recursos y n
29/3/2024 17:25:13	Muy satisfecho	Sí	Se enseña y es suficiente	Sí	Sí, mucha participación	No	Sí	Falta de recursos y n
29/3/2024 17:28:36	Muy satisfecho	Sí	Se enseña y es suficiente	Sí	Sí, mucha participación	No	Sí	Falta de recursos y n
29/3/2024 17:34:24	Poco Satisfecho	Sí	Se enseña y es suficiente	Sí	Sí, mucha participación	Sí	Sí	Falta de recursos y n
29/3/2024 17:38:30	Satisfecho	Sí	Se enseña y es suficiente	Sí	Sí, mucha participación	Sí	Sí	Falta de recursos y n
29/3/2024 17:41:42	Satisfecho	Sí	Se enseña y es suficiente	Sí	Sí, mucha participación	Sí	Sí	Falta de recursos y n

