

“Cultura mbyá” para la escuela

 Noelia Enriz

Resumen

La materia Cultura Mbyá ha sido incorporada desde 2006 a el currículo escolar de la provincia de Misiones en las escuelas que se enmarcaron en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), a partir de la regulación de la tarea de Auxiliar Bilingüe Intercultural (ABI). Ellos son actores relevantes de las comunidades, y de las escuelas, ya que desempeñan un valioso rol de articulación entre intereses, deseos y necesidades de las poblaciones indígenas y regulaciones y limitaciones de las instituciones escolares. La materia Cultura Mbyá es un espacio simbólico muy potente porque habilita la incorporación de contenidos culturales seleccionados por las comunidades y emplazados en la malla curricular.

Nos proponemos aquí dar cuenta de las singularidades que esos contenidos adquieren en diversas escuelas, considerando los sentidos sociales que se expresan en esa selección. A partir de registros etnográficos propios, analizaremos los alcances y limitaciones de estas experiencias.

“Mbyá culture” for school

Abstract

The Mbyá Culture subject has been incorporated since 2006 into the scholar curriculum of the province of Misiones (Arg.), specifically in schools that were part of the Intercultural Bilingual Education, based on the regulation of the task of Intercultural Bilingual Assistant (ABI). They are relevant actors of the communities, and of the schools, since they play a valuable role of articulation between the interests, desires and needs of the indigenous populations and regulations and limitations of the school institutions. The mbyá culture subject is a very powerful symbolic space because it enables the incorporation of cultural contents selected by the communities and located in the curriculum.

Palabras clave:

Educación Intercultural Bilingüe, Auxiliar Bilingüe Intercultural, Misiones, Mbyá guaraní, cultura.

Keywords:

Intercultural Bilingual Education, Intercultural Bilingual Agent, Misiones, Mbyá Guarani, culture.

We propose here to give an account of the singularities that these contents acquire in different schools, considering the social senses that are expressed in that selection. Based on our own ethnographic records, we will analyze the scope and limitations of these experiences.

Introducción

La población guaraní habita en una amplia zona de América del Sur que abarca regiones de Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay. Su territorio tradicional ha sido atravesado por las fronteras nacionales. Sus vínculos con los Estados varían en cada una de las jurisdicciones en función de la historia particular y de los actores que conforman la sociedad envolvente en cada caso.

En total, en toda la región y considerando todas las parcialidades existentes (*aché, avá o ñanadeva, mbyá y paí o kaiowa*) sumaban más de cien mil personas en 2008 (Grünberg *et al.*, 2008). Focalizaremos aquí en la provincia de Misiones, ya que es ahí donde hemos desarrollado nuestro trabajo de campo. Allí habitan mayoritariamente en el área rural, en núcleos de la comunidad *-tekoà-*. Las condiciones de vida de los distintos núcleos *mbyá* en la provincia de Misiones presentan grandes diferencias, centradas especialmente en los vínculos que estos tienen con las distintas instituciones del Estado.¹

El *Atlas de Pueblos indígenas* del Mapa educativo nacional (INDEC, 2012) recuperó cerca de cuarenta poblaciones indígenas como habitantes del país. Cada una de ellas presenta procesos identitarios, políticos, comunitarios, históricos y lingüísticos particulares.²

Para el caso específico de Misiones, la cantidad de población que se identifica indígena o descendiente de indígenas asciende a 13.006, lo que triplica la cifra censal previa, de la que se ha valido la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004/2005), cifra que en su momento era de 4.083 personas.

Un punto en contacto en ambas muestras poblacionales es la alta proporción de menores de catorce años en la población indígena de la provincia de Misiones. En ambos casos la cifra ronda el 50% del total ya que, los resultados de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004/2005) daban cuenta de 2.071 (sobre un total de 4.083) personas entre cero y catorce, en tanto que el Censo Nacional de Población contempla 5.495 personas entre cero y catorce años (de un total de 13.006).

Las cifras actuales de población indígena menor de catorce años en la provincia de Misiones son levemente menor al 50 % de la población indígena total, es notoria su mayor proporción respecto de la población total de la provincia. El total de población misionera es de 1.101.593, siendo 358.271 el número de los habitantes entre cero y catorce años, aproximadamente un tercio del total.

Las cifras mencionadas permiten sostener la relevancia del desarrollo de políticas públicas ajustadas a las necesidades e intereses de las poblaciones indígenas en relación con el desarrollo de sus niños y niñas. En tal sentido, sostenemos que las políticas públicas orientadas desde el campo educativo a contemplar diversos aspectos identitarios de las poblaciones indígenas, pueden ser un ámbito favorable para el fortalecimiento del diálogo entre las comunidades indígenas y los diversos niveles e instituciones estatales.

1. El último Censo Nacional de Población (INDEC 2010) establece que el 2,4% (955.032) de la población se declara indígena o descendiente de algún pueblo originario, a partir del autoreconocimiento como valor identitario superlativo. A su vez, permiten que de modo individual, anónimo e íntimo un sujeto pueda manifestar su identidad o reconocerse en la de sus antepasados, a pesar del impacto de los procesos de invisibilización y subalternización de las identidades indígenas.

2. Las poblaciones aludidas son: Atacama, Ava guaraní, Chané, Charrúa, Chorote, Chulupi (Nivaclé), Comechingón, Diaguíta, Diaguíta-Cacano, Diaguíta-Calchaquí, Guaycuru, Guaraní, Quechua, Huarpe, Kolla, Kolla-Atacama, Kolla-Guaraní, Kolla-Tastil, Tilián, Lule, Lule Vilela, Mapuche, Mapuche Tehuelche, Mbyá guaraní, Mocoví, Mocoví-Toba, Ocloya, Omaguaca, Selk'nam (Ona), Pilagá, Ranquel (Rankulche), Sanavirón, Tapiete, Tehuelche, Qom (Toba), Tonokoté, Tupí Guaraní, Wichi. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/inai/mapa> (consulta: 01/08/2019).

Sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y su implementación en Misiones

La incorporación de las poblaciones indígenas argentinas a una educación que contemple sus singularidades es parte de un proyecto reciente, dispar y compleja. Las reglamentaciones específicas son de fines del siglo XX (Const., 1994).³

El modelo educativo decimonónico generó una propuesta homogeneizadora, para población urbana o periurbana, centrada en incorporación al conocimiento de la lengua, historia y geografía canónica. La propuesta homogeneizadora aspiraba construir un escenario monolítico respecto de los contenidos hegemónicos promovidos por el Estado central. Las escuelas se poblaron de niños cuyas familias se encontraban en condiciones de acompañar el proceso escolarizador, por sus recursos simbólicos y materiales. La magra porción de la población indígena que se sumó a la escolaridad en dicho proceso, lo hizo a costas de mantenerse invisibilizada, inmersa en un proceso de integración subalterna –campesinización o urbanización–. Su presencia no supuso ningún cuestionamiento del modelo hegemónico (Enriz, García Palacios & Hecht, 2017).

Como ya se ha señalado (Borton, Enriz, García Palacios & Hecht, 2010; Hecht, 2007;) las propuestas escolarizadoras en que la población indígena es considerada parece encasillarse en dos propuestas: por un lado, las ligadas al asimilacionismo y, por otro, las particularistas. Consideramos que estas dos expresiones presentan en realidad un falso dilema, entre una propuesta de inclusión asimilacionista y otra que expresa la exclusión segregadora (Borton, Enriz, García Palacios & Hecht, 2010). Esta engañosa dicotomía entre un esfuerzo de inclusión de la diversidad que termina siendo –tal vez involuntariamente– asimilacionista y un rescate de la diversidad que al folklorizarla y fijarla termina generando segregación (Borton, Enriz, García Palacios & Hecht, 2010; Hecht, 2007 y 2013). Los modelos escolares bilingües, que tuvieron la intención de contemplar las especificidades de las poblaciones indígenas, llegaron recién a finales del siglo XX, como parte de políticas focalizadas que haciendo un uso particular de la diversidad muchas veces terminaron encubriendo las desigualdades socioeducativas (Neufeld & Thisted, 1999; Novaro 2012).

Como anticipamos, la Constitución Nacional incluye desde 1994 a la EIB como un derecho de las poblaciones indígenas. Su dispar implementación en diversas provincias la coloca como un derecho de las minorías étnicas, al que cada Estado local se incorpora cuándo y cómo lo considera (Alonso & Diaz, 2004; Diez, 2004).

El presente texto se nutre de diversas herramientas para el análisis, porque tiene objetivos de tipo diacrónico y a la vez cualitativos. Por tanto, para el marco general, utilizaremos estadísticas y fuentes documentales que permitan delinear un perfil de la situación educativa que no podría generarse desde otros registros. Pero esos datos, serán el marco general de la información de primera mano, generada a través de trabajo de campo etnográfico en las comunidades indígenas. Los registros de campo serán incorporados de acuerdo a los apartados y con el fin de dar mayor profundidad a los temas. En cada caso, el anonimato de las personas y las comunidades aludidas será salvaguardado por una decisión de ética profesional. Los registros abarcan un amplio espectro temporal que da cuenta de la magnitud del trabajo de campo aludido que se realizó en estadías diversas entre 2003 y la actualidad.

Misiones es una provincia cuya frontera es internacional en un gran porcentaje (90%). Los dos países colindantes, Paraguay y Brasil, ofrecen singularidades asociadas al lenguaje: mientras que Brasil es un país de habla portuguesa, Paraguay reconoce como lengua nacional al guaraní. Esta situación coadyuvó a que en Misiones se desarrollara el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de Frontera.

3. En Argentina la interculturalidad como categoría política ha sido asociada a la educación e incorporada a la Constitución Nacional desde 1994 (Art. 75 Inc. 17). A partir de su incorporación el Ministerio de Educación Nacional estimuló el desarrollo de planes provinciales que recuperaran la especificidad de cada población, pero se inscribieron en los marcos de referencia que el mismo ministerio delineaba. La Constitución de la Nación Argentina en su reforma de 1994 reconoce por primera vez la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural. Doce años más tarde, se estableció la EIB como una modalidad educativa dentro del Sistema Educativo Nacional, a través de la Ley de Educación Nacional 26206/06 (Capítulo XI Art. 52).

Su inicio fue durante la primera década del 2000, básicamente en escuelas lindantes con Brasil. Unos años más tarde las iniciativas de educación bilingües se extendieron para las poblaciones indígenas locales mediante la incorporación de auxiliares bilingües (español-mbya guaraní) y una asignatura específica de lengua y cultura mbyá, en las instituciones que contaran con más del 80% de su matrícula mbya guaraní.

Este lento proceso de visibilización de la población indígena en la provincia de Misiones podría también ser advertido mediante un análisis de las propuestas educativas. En este apartado desarrollaremos las ideas centrales del desarrollo diacrónico del modelo de escolaridad para niños y niñas indígenas que se desarrolló en la provincia de Misiones. Durante la década de 1970 distintos sujetos, miembros de comunidades indígenas, fueron incluyéndose en el sistema educativo. Pero a diferencia de otras provincias vecinas, como Chaco o Formosa, donde las propuestas específicas para la escolaridad indígena se fueron instalando como tales entre mediados de la década de 1970 y 1980, en el caso de Misiones la incorporación de algunos indígenas a las aulas escolares pasó inadvertida. Sí podemos sostener que desde 1980 y en adelante se instalaron escuelas para población indígena, pero sin ningún marco regulador de sus prácticas o contenidos. Esto dio lugar a muchos desfases entre instituciones, ya que en algunas de ellas se desarrollaron proyectos específicamente pensados para el caso (Enriz, 2011a), mientras que en otras la propuesta fuera de inclusión en un currículum general del sistema (Enriz, 2011b). En el siguiente apartado, ampliaremos sobre este aspecto.

La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas, a la que aludimos anteriormente, muestra que solo el 16,9% de los chicos de cinco a catorce años de edad de la población indígena nacional habla y entiende la lengua de su comunidad. Es decir, construyen ideas sobre el mundo y las expresan en la lengua ágrafa, propia de su grupo. Los pueblos entre los que este aspecto se vuelve mayoritario son *wichí*, *mbyá* y *pilagá* (Informe Ministerio Nacional de Educación, 2007). Según esta misma fuente, la única oficial disponible, un tercio de la población mayor de diez años se considera analfabeta y una cifra menor al 4% de los mayores de quince años ha completado estudios secundarios.

Por otro lado, según el Anuario Estadístico 2012 de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, de las 1.716 escuelas que reciben población indígena (es decir, que más del 50% de su matrícula es indígena), 76 instituciones se encuentran en la provincia de Misiones, menos del 5% del total. Solo dos de estas se encargan de educación de adultos. Ninguna de ellas se dedica a la educación superior. Por lo tanto, es muy importante destacar que el 97,6% de dichas instituciones solo reciben niños indígenas, es decir, son instituciones específicamente dedicadas a la población de niños y niñas *mbyá*. La misma fuente afirma que para el año 2007 en Misiones, existían designados dos maestros de lengua indígena destinados a todas las unidades educativas, o sea, para las 76 escuelas según cita el mismo informe.

Hacia el año 2005, ese mismo programa amparó el desarrollo de acciones específicas para la construcción de una política de EIB para la población indígena de la provincia. Para ello incorporó antropólogos al plantel de trabajo y dispuso la obtención de recursos aplicables a capacitaciones y diversas acciones específicas.

En primer término, se realizó un reconocimiento específico a las escuelas que ya trabajaban con población indígena (en algunos casos por más de dos décadas), partiendo de recuperar las experiencias docentes, las dudas en la tarea y los nudos problemáticos atravesados. Todas estas instituciones (de gestión pública o de gestión privada) se encontraban emplazadas en el ámbito rural.

A partir del reconocimiento de las mismas, se generaron ámbitos de formación para los docentes, especialmente en cuestiones lingüísticas. Este aspecto ha sido a la vez el más necesario y el más controvertido. Por un lado, al momento de recibir reclamos, el conocimiento de la lengua formó parte central de las demandas docentes. Pero, a la vez, por sus características particulares no existía una instancia formativa a la cual recurrir. El *mbyá* guaraní es una lengua de uso oral, poco estudiada por especialistas y no está estandarizada, tan solo cuenta con una grafía que va perfeccionándose en lo cotidiano, pero sin estar establecida como norma. Tampoco existe una gramática específica, por lo tanto, se tiene que recurrir al guaraní paraguayo, y obviamente, tampoco existen diccionarios específicos (Enriz, 2010).

El Programa de EIB se encargó de establecer una figura indígena que se incorporara a las escuelas: los Auxiliares Bilingües. Los Auxiliares Bilingües son miembros bilingües de la comunidad, con conocimientos de castellano y toman un curso de formación ofrecido por el mismo programa. Sin dudas, ha sido este aspecto el más relevante en varios sentidos. Por un lado, por las capacitaciones que estos miembros de las comunidades indígenas recibieron (Allica, 2011; Arce, Benítez & Duarte, 2007). Por otro lado, porque establecieron un espacio para lo indígena dentro de la escuela, a través de la asignatura denominada “Cultura *Mbyá*”. Es decir, más allá de las tareas que los docentes regulares compartan o “asignen” a los auxiliares bilingües, y del rol de traducción tantas veces desarrollado, existe un espacio curricular amplio, aunque a la vez que específico, donde se incluyen aspectos relevantes para el propio grupo en el ámbito escolar.

A partir de la implementación de esta propuesta aumentó la participación indígena en la escolaridad en la provincia de Misiones. Por ende, en la actualidad se calcula que la matrícula provincial total de niños indígenas que asisten a la escuela asciende a dos mil quinientos. La cantidad de instituciones educativas para población indígena en Misiones, considerando escuelas y aulas satélites suman un total de cuarenta y cinco, aproximadamente.

Una cifra cercana a las ochenta personas son los indígenas incorporados a las aulas como Auxiliares Bilingües. Para quienes tienen nombramiento el trabajo es estable, en la misma medida en que lo es la tarea docente. Pero a diferencia de los cargos docentes, el rol de auxiliar es en cierta medida promovido por la comunidad. O sea, quienes se incorporan en los talleres de formación para ser auxiliares, lo hacen especialmente con apoyo de su comunidad y de su familia. Completar la formación, da cuenta de este apoyo. Poder insertarse luego es producto de tener la citada capacitación, haber cumplido con los estudios primarios y recibir, nuevamente, el apoyo o aval de la comunidad para desempeñarse en esa escuela y no en otra. O para hacerlo antes o después que tal otra persona en iguales condiciones. Como en otras tareas de relevancia, hay dinámicas de poder propias del grupo que traccionan las voluntades objetivas. Del mismo modo podemos pensar que, dejar un cargo de este tipo puede ser resultado de las mismas fuerzas actuando en sentido inverso. Pero esta afirmación es solo una conjetura.

Dos de las deudas educativas más significativas vinculadas a la cuestión indígena en la provincia de Misiones tienen que ver con la formación de adultos. Por un lado, la alfabetización y, por otro, el acceso a niveles terciarios y universitarios. En ambos sentidos se han visto transformaciones en el último tiempo. Respecto de la alfabetización de adultos se ha generado un programa de alfabetización en castellano y en *mbyá* guaraní denominado Bi-Alfa. Respecto de la formación terciaria y universitaria, los casos de indígenas que logran incorporarse en esos niveles se vuelven más significativos y su tarea se hace más visible (Núñez, 2009).

No se dispone aún de información sobre el impacto de esta política en las experiencias concretas de escolarización de los niños *mbyá*, como podría ser la cantidad comparativa (antes y después de la implementación del EIB) de egresos, permanencia, repitencia, etcétera. No obstante, el aumento de oferta hace prever un escenario próspero para el futuro.

¿Quiénes son los ABI?

El rol de las instituciones educativas como ámbitos en los que el Estado expresa elementos de su organicidad y su poder parece innegable (Puiggrós, 2002). En el caso de las Escuelas Interculturales, es decir, aquellas que se implementan o son incluidas en las políticas de EIB, se desarrollan articulaciones muy específicas respecto de las relaciones de poder. (Bordegaray & Novaro, 2004; Hecht & Schmith, 2016). Nuestro trabajo de campo nos permitió recuperar de qué modo se implementó la EIB en algunas comunidades de la provincia de Misiones a partir de 2005. Hasta entonces en la provincia existían muchas escuelas, de gestión pública y privada, que atendían a la población indígena sin ningún marco regulatorio específico (Enriz, 2011a; Enriz, 2011b).

En muchos de los casos había articulaciones con las comunidades, desarrolladas a partir de la experiencia de otras provincias, conocida por algunos docentes a partir de su historia personal o bien de terceros. En este sentido, fue importante el rol del Encuentro Misionero de Pastoral Aborígen que se encargó de ofrecer capacitaciones a docentes en esta materia.

El lugar indígena dentro de la escuela era parte de un proyecto de las comunidades en las instituciones y no necesariamente lo contrario. El siguiente registro ofrece información sobre esta articulación:

Llego cerca del mediodía. En la escuela son tres maestras y dos maestros (uno es el director), una auxiliar (mujer) y dos auxiliares (hombres) Mbyá. Yo comenté mi interés a todos y el director pidió la opinión de Ana (la auxiliar Mbyá). Como ella estuvo de acuerdo fuimos a ver al Opygua, en ausencia del cacique solo él decide aspectos vinculados con la comunidad. Ana es su hija, vive en la casa contigua y me acompañó dando su apoyo; el anciano aceptó que me quede y respecto de la noche dijo que lo consulte con los maestros. Ellos me prestaron su casa. (Enriz, 2005 [reg.])⁴

4. En este texto decidimos anonimizar por completo las comunidades en las que desarrollamos el trabajo de campo, ya que algunos registros expresan temáticas muy sensibles y podría ser perjudicial para nuestros informantes que se los identifique.

El fragmento de registro anterior permite evidenciar como las comunidades definen perfiles específicos para formar parte de las articulaciones con el Estado, también en el caso de los Auxiliares Bilingües. Que la elección de las personas indicadas para esa tarea está directamente asociada con los roles de poder propios de la comunidad y con las relaciones de confianza dentro del propio grupo.

De tal modo que la tarea que se desempeña repone relaciones y valores de lo comunitario. No se trata de un trabajo al que se accede por mérito individual, sino como expresión de los intereses del grupo. La validación para continuar con la tarea a lo largo del tiempo, tienen que ver con esos mismos intereses y con el sostenimiento de los lazos de confianza que ubican a las personas en esos roles. Esta dinámica de reevaluación del desempeño de los roles de poder se advierte en diversos planos. Veremos más adelante como interviene este aspecto en la atribución del rol de cacique.

En una entrevista con dos jóvenes *mbyá*, estudiantes de nivel secundario, hijos del cacique, hablamos sobre la escuela en la comunidad y su funcionamiento actual, en comparación con la escuela del pueblo donde ellos pasaron algunos años escolares. La figura del auxiliar se evidencia como central en la diferenciación entre instituciones:

E: –¿Qué cosas aprenden los chicos acá que les ayuda?

F (masc. 17 años): –Aprenden a valorar, aprenden que la escuela es importante por los auxiliares que hablan mbyá y eso ayuda un montón, son casi maestros y ayudan porque los chicos así saben palabras. Se dan cuenta y le dan más importancia al estudio. –Pregunto cómo era antes–

K (fem. 16 años): –Antes no les interesaba estudiar, se iban a trabajar al yerbal y se iban al mediodía y no volvían a la escuela [...] –Sí, ahora van y a veces van a la escuela también.

La joven que entrevistamos se desempeñó como ABI posteriormente a la entrevista, lo que refuerza la idea de que el rol institucional se encuentra fuertemente ligado a las relaciones de poder que se desempeñen en la comunidad. Esas posiciones, que a la vez suelen estar potenciadas por el acceso a los recursos de formación, favorecen la articulación necesaria para desempeñar el rol de nexo entre la escuela y la comunidad de un modo flexible y fluido. (Enriz, 2007 [reg.])

Los Auxiliares Bilingües desarrollan contenidos en el marco escolar que son relativos a la cultural del grupo, aspectos religiosos, relatos, canciones, danzas (Enriz, 2010). Como veremos en el siguiente registro, en ocasiones esos contenidos son recuperados por los maestros.

Entro a primer grado. En el salón hay colgados carteles con letras y números. Hay un cartel con un caracol y palabras puestas encima, son los nombres de los niños inscriptos, escritos por la maestra. Presentes son diez (seis nenas y cuatro varones), algunos parecen más grandes. Comienza la clase la ABI, ella se propone contar un cuento en Mbyá. Es el cuento de una abuela que cocinaba chipa y un mono se la robaba. Van a trabajar sobre las abuelas. Los chicos le piden otro y ella les cuenta dos historias más, siempre en mbyá. Se van al recreo y toman la merienda. A la vuelta del recreo la maestra les pregunta (siempre en español) si ellos tienen abuela. Cuesta un poco que ellos quieran contar, pero ella espera y va de a poco. Así los chicos van diciendo quien es el abuelo de los otros, y se van explicando entre ellos que es lo que la maestra quiere. Hay dos chicos que comparten familia. El abuelo de uno es el padre de otro (son tío y sobrino). Anotan en el pizarrón cada nombre. Entonces les pide que escriban abuela, lo deletrea despacio para que reconozcan la fonética, les dice “escuchen el sonido” y vuelve a repetir. Enseña la palabra en femenino. Los chicos pasan de a uno al pizarrón y van poniendo cada uno una letra para escribir “auela”. Ella les dice que está bien, pero les pronuncia comparando con “abuela”. Escribe la “b” donde debe ir y una nena dice “la de Benítez”, Fátima escribe Benítez en el pizarrón. Reparte a cada chico una hojita con la palabra abuela. La “b” tienen que llenarla de papelitos y el resto de las letras las tienen que pintar. Los chicos trabajan. Incluso prefieren no salir al recreo para terminar. Algunos se van a buscar el plato para comer y tardan mucho en volver. (Enriz, 2007 [reg.])

El rol del ABI está definido a partir de sus habilidades entendidas en términos de su propio grupo: hablar bien la lengua y conocer historias para narrar, de las que la propia comunidad valora. Ese contenido en sí mismo no es suficientemente recuperado por las propuestas docentes, en la medida en que los maestros muchas veces desconocen la lengua y, por tanto, no logran articular más valor en la tarea. Conocer las historias es parte de un capital que se comparte al interior de las familias y en la participación en eventos religiosos, es decir, los espacios formativos de la comunidad. Disponer de ese capital es un valor social de gran trascendencia porque en esos mensajes se expresan valores de la comunidad, al igual que en las canciones.

Como desarrollamos en un trabajo previo (Enriz, 2010) las danzas y las canciones suelen formar parte del contenido que los ABI desarrollan en las aulas, lo que se vuelve especialmente significativo en aquellas comunidades que no cuentan con

templo religioso. Allí, las canciones que preparan a los niños para participar de las ceremonias se aprenden en el marco de la escuela, y los proyectan para participar de ceremonias donde puedan hacerlo.

En aquellas experiencias, y hasta hace muy poco tiempo, los auxiliares bilingües no utilizaban uniformes en las instituciones escolares. Sin embargo, nos llamó la atención este cambio que registramos en nuestras últimas visitas al campo:

A diferencia del año pasado, cuando visitamos en la misma época del año, nos encontramos con que se empezaron a implementar uniformes en la escuela y en el centro sanitario. Todos los uniformes constan de una chomba mangas cortas y varían los colores. (Enriz & Cantore, 2017 [reg.])

La presencia del uniforme en los auxiliares bilingües es una novedad y tiene por objeto producir una imagen de mayor cercanía para con los demás colegas en la institución escolar. No están con la misma ropa de siempre, porque están ocupando una tarea distinta. Como analiza Rival (1996), la apropiación de estéticas modernas por parte de las comunidades indígenas expresa esos aspectos de la escolaridad que no forman parte de los objetivos curriculares, a pesar del impacto que producen.

Materia Cultura Mbyá

Entre los logros de la implementación de la EIB como política compensatoria en la provincia de Misiones encontramos la incorporación de los ABI a las aulas y la creación de un espacio curricular específico para ellos, denominado “Cultura Mbyá”. Esta asignatura es un espacio curricular propio de los ABI, que no responde a un esquema general previo, sino que se compone de contenidos que cada ABI define para determinado grupo. En los casos que pudimos relevar, los contenidos se consensuan entre los ABI, las autoridades religiosas y políticas de las comunidades y las escuelas, representadas por docentes o autoridades.

Es decir, el esquema de contenidos es dialogado con los ancianos, con los caciques y va tomando forma. Una forma diferencial para cada grupo, para cada nivel, para cada año. Luego, los docentes son informados y dan sus opiniones, especialmente para la implementación de la actividad.

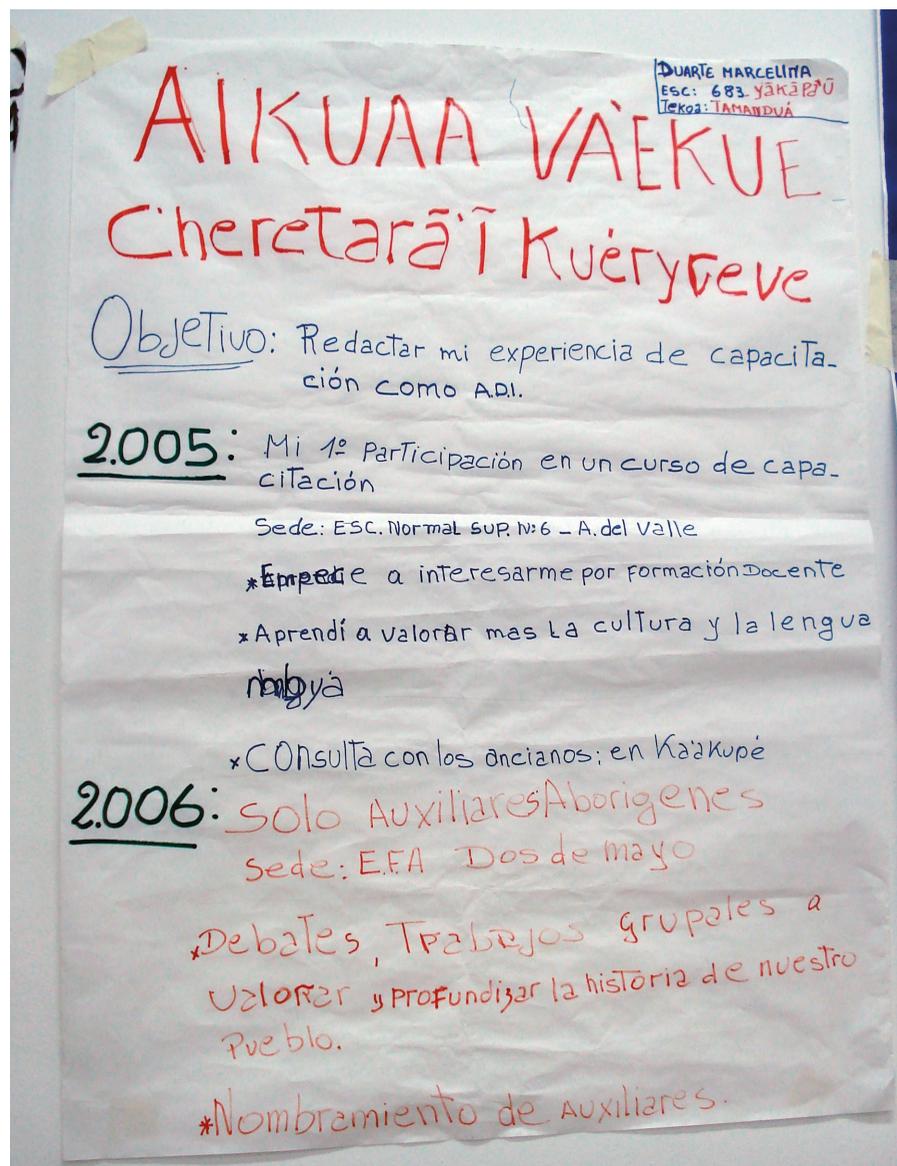
Esta composición argumental de los contenidos, constituye a este espacio curricular en un ámbito muy singular. No hay un esquema previsto, las posibilidades son múltiples, lo que debe considerarse como horizonte es la consolidación de contenidos curricularmente asociados a la cultura mbyá. Para definir ello, las palabras de los ancianos cobran singular valor.

En el año 2006, mientras se desarrollaba la capacitación que condujo a la primera camada de ABI de la provincia de Misiones, mientras la EIB era un proyecto en construcción, sucedió un evento muy interesante para pensar de qué modo se estaban articulando los saberes indígenas en torno de esta nueva asignatura: se desarrolló en Posadas el “Congreso del Mercosur sobre Interculturalidad y Bilingüismo en Educación”. Un evento destinado a docentes, directores y actores educativos de todos los niveles, funcionarios estatales, integrantes de organismos no gubernamentales de Brasil, Paraguay y Argentina. El flamante Mercosur mostraba sus intereses en materia educativa. Los agentes del sistema educativo de EIB en la provincia fueron convocados a participar en el bloque referido a “Relatos de experiencias”, donde tenían la posibilidad de compartir una experiencia áulica.

Los ABI, recientemente reconocidos (en ese momento) por el sistema y en plena etapa de capacitación para formalizar sus cargos, participaron contando proyectos que habían desarrollado durante ese mismo año. Los proyectos eran acompañados de imágenes desplegadas en láminas dibujadas sobre papel. Las mismas, que habían sido pegadas en las paredes del salón, contaban las experiencias, y solo en algunos casos presentaban lo que luego se narró. Los temas que se aludieron como contenido de las asignaturas específicas fueron las trampas de caza, la historia de los núcleos de locación de las comunidades, los vínculos con el monte. Por otro lado, algunos de los trabajos que se presentaron focalizaron sobre las propias biografías de formación.

Una de las experiencias narradas, puso de manifiesto que la formación para este rol se había iniciado mucho antes de las tareas específicas y que su culminación era el "nombramiento", es decir, el reconocimiento formal del cargo docente. Entre los elementos que enumera la presentación se coloca a los ancianos como promotores de este desempeño y aval a las acciones.

Fig. 1: Lámina colocada en la pared del aula



El rol de los ancianos en la formación, en la organización y selección de contenidos queda jerarquizado en esas exposiciones, un lugar muy singular en el marco del sistema educativo.

En la referencia a los “debates grupales” la expositora explicó el valor que tuvieron las autoridades comunitarias, citadas por el programa de capacitación para reflexionar específicamente sobre los intereses que la comunidad tenía en la transmisión de contenidos.

Porque el programa de EIB a la hora de formalizar los contenidos de capacitación formó a los ABI en pedagogías críticas y convocó como capacitadores a los abuelos, así como también a reconocidos etnógrafos de la región.

Esta modalidad pedagógica permitió que en las aulas se desarrollaran experiencias novedosas, como por ejemplo la reflexión sobre los antiguos lugares de ocupación territorial de los grupos. Con un conjunto de mapas dibujados por los niños, se narraba una experiencia de visita y reflexión sobre las características de vida en el anterior lugar de habitación de la comunidad.⁵

5. Relocalizada en el marco de un complejo proyecto de transformación social (Enriz, 2005).

Alcances y limitaciones de una tarea clave

Estos registros pretenden resaltar, por un lado, el modo en que ha sido pensado el rol el ADI en la provincia de Misiones y sus capacitaciones. Son personas apoyadas por sus comunidades de origen para formarse en las tareas específicas que, además, cumplieron sus estudios primarios y recibieron una capacitación inicial. Que se fortalecieron para su desempeño en los conocimientos de su familia ampliada, de su comunidad de pertenencia. Que se forman para aportar a la escuela algo que ella no tiene, más allá de desempeñar tareas de traducción y apoyos al diálogo. Que construyen un rol en paralelo a la tarea docente y que pueden acompañar ese rol, apoyando a los niños y niñas en el aula, articulando el acceso al conocimiento escolar, favoreciendo el acceso a la lengua hegemónica del Estado.

La situación de estos actores de la comunidad educativa se sostiene en la medida en que se generen cargos formalizados, lo que no sucede tan a menudo, porque una vez consolidado el programa (2006) son pocas las escuelas que se incorporan.

Por otro lado, en muchos casos las experiencias de acercamiento a la escuela y participación como articuladores ya sucedían: la novedad es el reconocimiento del cargo y la creación de una asignatura específica.

Como vimos en los registros, esa asignatura específica es de un contenido tan singular y de un diseño tan novedoso que otorga un valor muy especial a los ABI y sus comunidades en el diseño de los contenidos escolares. Por lo pronto, no hay un plan de continuidad ni un programa de jerarquización del rol –como sucede en provincias como Chaco– (Hecht, 2013), con poco más de diez años de trayecto, la EIB en Misiones comienza a consolidarse y dar pistas sobre los alcances de su modelo.

La identidad forma parte de las conversaciones cotidianas de las instituciones con EIB. Los maestros, que en gran medida no han recibido capacitaciones especiales, quedaron librados a las experiencias que pudieron realizar o compartir. En muchos de los casos, la trayectoria de trabajo es significativa y se acompaña de un valioso interés por conocer sobre las comunidades (Walsh, 2009).

Pero encontramos entre los intereses de los efectores de la EIB diferencias que refuerzan ciertos roles y valoraciones sobre las tareas. Mientras los maestros responden a contenidos básicos generales, estables, comunes para todas las escuelas, los ADI se desempeñan en una asignatura diseñada *ad hoc*. Los contenidos de esa asignatura son acordados por los ADI en sus comunidades y forman parte de los intereses que las comunidades persiguen en las escuelas.

En muchos casos, los maestros se preguntan sobre las comunidades buscando pistas estables, fijas. El entorno de contacto, del que la escuela es punta de lanza, ofrece elementos de cambio, transforma esas identidades. No es el único medio, pero no se mantiene al margen.

En cierto modo, la rigidez de los contenidos que trabajan en las aulas se corresponde con las certezas que persiguen los maestros. La búsqueda de pistas ciertas, homogéneas, estables. Los ABI no se preguntan sobre la cultura, habitan su propia búsqueda de contenidos propios que puedan volverse escolares.

○ Referencias bibliográficas

- » Allica, R. M. L. (2011). Caminos hacia la EIB. En Hecht, A. C. & Loncon Antileo, E. (comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- » Alonso, G. & Díaz, R. (2004). ¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo? En Díaz, R. & Alonso, G. (comps.), *Construcción de espacios interculturales, 75-96*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Arce, H., Benítez, A. & Duarte, E. C. M. (2007). Rombopara ore ayvupy (Escribimos en nuestra lengua). Oralidad y escritura Mbyá Guaraní. *Anais do 16º COLE Congresso de Leitura do Brasil*.
- » Bordegaray, D. & Novaro, G. (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado: Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 101-119.
- » Borton, A., Enriz, N., García Palacios, M. & Hecht, A. C. (2010). Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje. En Hirsch, S. & Serrudo, A. (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas, 197-222*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de antropología social*, (19), 191-213.
- » Enriz, N. (agosto, 2005). "Los paisanos en la plaza" *Grupo Migración y etnicidad*. Trabajo presentado en III Jornadas de Investigación en Antropología Social. Buenos Aires.
- » _____. (2010). Un sueño blanco, reflexiones sobre la educación Mbyá guaraní en Argentina. *Revista Amazónica*, 2(1), 24-37, Dossier Guarani, Universidad Federal do Para, Brasil.
- » _____. (2011a). Identidades en tensión, lo indígena y lo nacional en las experiencias cotidianas mbyá. *Polis. Revista Latinoamericana. Sujeto, Subjetividad, Identidad y Sustentabilidad*, 9(27).
- » _____. (2011b). Políticas públicas para familias indígenas en Misiones. *Runa. Archivos para las ciencias del hombre*, 32(1), 23-47. Instituto de ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » Enriz, N., García Palacios, M., & Hecht, A. C. (2017). Llevar la palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños indígenas tobas/qom y mbya-guaraní de Argentina. *Universitas Humanística*, (83), 187-212.
- » Grünberg, G. et al. (2008). Guarani Retã 2008. Los pueblos guaraníes en las Fronteras Argentina, Brasil y Paraguay [mapa]. Brasilia: CTI/ISA.
- » Hecht, A. C. (2007). Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina. *Políticas Educativas*, 1(1), 183-194.
- » _____. (2013). (In)definiciones de la escolarización en contextos de diversidad etnolingüística. Análisis de la EIB en Argentina. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, 1 (3), 185-211.
- » Hecht, A. C., & Schmith, M. (comps.). (2016). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe: Regulaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- » Neufeld, M. R. & Thisted, A. (comps.). (1999). *“De eso no se habla”*. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.
- » Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 459-483.
- » Núñez, A. C. (2009). *DOS MIL. Crónicas de una ciudadanía mediada por el conflicto: el territorio en disputa*. [Tesis de grado]. Posadas: DAS-UNaM.
- » Puiggrós, A. (2002). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- » Rival, L. (1996). La educación formal y la producción de ciudadanos modernos en la Amazonia ecuatoriana. En Levinson, B. A., Foley, D. E. & Holland, D. C., *The cultural production of the educated person*. [Trad. N. Rutyna, revisión M. R. Neufeld]. New York: State University of New York.
- » Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En Medina Melgarejo, P. (comp.), *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, 27-54. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Fuentes

- » Ministerio de educación (2012). *Atlas de Pueblos indígenas*.
- » INDEC (2010). *Censo Nacional de Población*.
- » INDEC (2004/2005). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas*.
- » Constitución de la Nación Argentina [Const.], 1994 [reforma].
- » Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Informe, 2007. Argentina.

Registros

- » Enriz, N. (mayo, 2005), [registro]. Misiones, Argentina.
- » Enriz, N. (agosto, 2007), [registro]. Misiones, Argentina.
- » Enriz, N. (octubre, 2007), [registro]. Misiones, Argentina.
- » Enriz, N. & Cantore, A. (octubre, 2017), [registro]. Misiones, Argentina.

Noelia Enriz

Doctora en Antropología Social, Universidad de Buenos Aires (UBA); Licenciada en Ciencias Antropológicas, UBA. Profesora en Ciencias Antropológicas, UBA. Investigadora adjunta, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES). Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: nenriz@yahoo.com.ar

