

LÍMITES Y CONTINUIDADES
LA EIB EN LAS FRONTERAS MBYÁ

*Noelia Enriz*¹

RESUMEN

La tensión entre Estados nacionales e identidades étnicas se expresa de diversas maneras en los contextos latinoamericanos actuales y en diversas regiones del mundo, no solo por los movimientos transnacionales, sino por la multiplicidad de poblaciones indígenas cuyos territorios han sido atravesados por las demarcaciones nacionales. Tal es el caso de las poblaciones guaraníes, que habitan territorios de Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay y Uruguay. Cada uno de estos Estados nacionales ha expresado diferencias en sus vinculaciones con la cuestión escolar indígena en la formalización de las propuestas. En este trabajo nos proponemos caracterizar la Educación Intercultural Bilingüe destinada a poblaciones *mbyá*, considerando su desarrollo histórico, implementación y alcance actual. A través de fuentes documentales e investigaciones recientes, intentaremos dar cuenta de las tensiones presentes en tres modelos (Argentina, Brasil y Paraguay) y de la potencialidad que otorgaría a la escolaridad indígena un vínculo entre las respectivas propuestas.

PALABRAS CLAVE: *mbyá* guaraní; educación; Argentina; Brasil, Paraguay.

ABSTRACT

The tension between national states and ethnic identities is expressed in different ways in current Latin American contexts, and in different regions all around the world. Basically, because of the multiplicity of indigenous populations whose territories have been crossed by national demarcations. Such is the case of the Guaraní populations, which inhabit territories of Argentina, Bolivia, Brazil, Paraguay and Uruguay. Each of these national states has expressed differences in their links with the indigenous school issue in the formalization of the proposals. In this work we propose to characterize the Bilingual Intercultural Education destined to Mbyá populations, considering its historical development, implementation and current scope. Methodologically, this text is based on documentary sources and a recent field work research. The aim of this text is to account for the tensions present in this three educational models analyzed, and the possibilities that would grant indigenous education a link between them.

KEYWORDS: Mbyá Guaraní; Education; Argentina; Brazil; Paraguay.

Manuscrito recibido: 3 de julio de 2019.

Aceptado para su publicación: 16 de diciembre de 2019.

¹ CONICET-IDAES. Universidad de Buenos Aires. noelia.enriz@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La población *mbyá* guaraní habita un territorio ancestral atravesado por las fronteras de distintos Estados nacionales. En la región comprendida por Brasil, Bolivia, Paraguay y el Noreste de Argentina se expresan cuatro parcialidades dentro del tronco guaraní: los *mbyá*, que habitan el sur de Brasil, Paraguay y noreste de Argentina (Misiones); los *avá chiripa* o *avá katú eté* o *ñandeva* en el sur de Brasil, Paraguay, Bolivia, el noroeste y noreste argentino (Salta y Misiones), en ocasiones mixturados dentro de los núcleos *mbyá*; los *paĩ-taviterá*, también denominados *kaiova* o *kaiowa*, que habitan en Brasil y Paraguay; y los *aché* sólo en Paraguay (Bartolomé, 2006; Mura, 2006; Wilde, 2007).

Las pocas investigaciones cuantitativas que lograron dar cuenta de esa magnitud fueron realizadas por organizaciones no gubernamentales (Grumberg, 2008). Estos primeros datos calculaban cien mil personas en la región. La propuesta, que ha tenido continuidad en el Mapa Guaraní Continental (2016) impulsado nuevamente por organizaciones de la sociedad civil, investigadores, indigenistas y organizaciones católicas, considera actualmente doscientos ochenta mil miembros en toda la región. Las tasas de crecimiento solo pueden entenderse si también se considera como variable la mayor visibilización de las poblaciones indígenas y los consecuentes procesos de identificación.



Fuente: Mapa guaraní continental 2016.²

² Destacamos en rojo el área analizada en este trabajo, comprendida por Argentina, Brasil y Paraguay.

Como analizaremos en este texto, las limitaciones de los Estados nacionales para abordar un fenómeno indígena transnacional no se reducen a la imposibilidad de producir datos respecto de estas poblaciones, sino que repercuten de modo directo en las diversas políticas que desarrollan. Veremos en particular lo que sucede con las propuestas de la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante, EIB) en cada caso. Los sujetos desarrollan habilidades respecto de las singularidades de cada Estado y en la medida de sus posibilidades las utilizan de modo diferencial.

En el caso específico de Misiones, Argentina, la cantidad de población que se identifica indígena o descendiente de indígenas asciende a 13.006, lo que triplica la cifra censal previa, de 4.083 de personas, de la que se valió la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (INDEC, 2004/2005). Esta mayor visibilización de la población amplía los interrogantes relativos a sus vínculos con el Estado.³

En el presente trabajo utilizaremos información de documentos gubernamentales de los tres países donde habita población *mbyá* (Brasil, Paraguay y Argentina) como fuente de análisis de las propuestas educativas de que disponen. Consideramos que las políticas públicas, especialmente las políticas sociales (Vilas, 2003) y, entre estas, las educativas, no pueden ser comprendidas solamente desde la perspectiva de las reglamentaciones y documentos oficiales. La información que la letra de las reglamentaciones brinda no puede ser interpretada si no se la ubica contextualmente a partir de la

³ Un punto de contacto entre ambas muestras poblacionales es la alta proporción de menores de 14 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 4083) personas entre 0 y 14, en tanto que el censo nacional de población contempla 5.495 personas entre 0 y 14 años (de un total de 13.006). Las cifras actuales de población indígena menor de 14 años en la provincia de Misiones es 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 0 y 14 años, aproximadamente un tercio del total.

perspectiva de los actores (Grassi, Hintze & Neufeld, 1994). Por ello, recurriremos a fuentes documentales, a nuestros propios registros etnográficos para el caso de Misiones, así como también a los análisis de distintos investigadores de cada región. El estudio referido a la provincia de Misiones se verá interpelado de un modo particular por la experiencia concreta de vinculación a través del trabajo de campo en diversos períodos y comunidades desde el año 2003 hasta la actualidad.

Comenzaremos por utilizar la normativa, porque brinda parámetros de análisis generales y favorece la organización diacrónica del fenómeno, relevante en un primer abordaje de la cuestión comparativa. Esta coyuntura territorial, atravesada por varias fronteras dio lugar al desarrollo diferencial de políticas de reconocimiento de derechos, de programas de asistencia específica y hasta de conceptualizaciones diferenciales relativas a lo indígena.

En términos generales, las propuestas de EIB han impulsado la modificación de los programas de escolarización de nivel primario, en Argentina y Brasil, como política compensatoria; en el caso de Paraguay como política universal, aunque no recupera la singularidad indígena, sino campesina. Una vez que esas propuestas comenzaron a tener cierta consolidación, se avanzó en el nivel inicial y muy ligeramente en el nivel secundario. Esta dinámica es simétrica en todos los países analizados.

No quedan por fuera de este marco las experiencias relativas a lo lingüístico (Dietrich, 2002). La población *mbyá* se caracteriza por sus altas tasas de conocimiento de la lengua homónima y el monolingüismo en los ámbitos domésticos. Si bien en términos de su oralidad funciona como una lengua común a los largo de toda la región, hay al menos una modalidad de escritura del *mbyá* por Estado en cuestión. En Argentina y Brasil, la lengua se escribe con la grafía de las lenguas hegemónicas del Estado. En Paraguay se ve impactada por la grafía del guaraní estándar, creada por los padres jesuitas (Dietrich, 2002). Esta condición de múltiple grafía de la lengua favorece aún más su condición oral.

Del mismo modo, sostenemos que las políticas

educativas estuvieron marcadas por la impronta de los intereses del Estado y por las relaciones internacionales. Veremos, en adelante, cómo surgieron los modelos de educación intercultural en cada país, qué características particulares adquirieron y qué vinculación o puntos en común encontramos entre los tres modelos educativos. Incluiremos también el marco específico de la educación superior, un área novedosa y de vacancia en las políticas y en las investigaciones.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN TRES PAÍSES

Parece prácticamente imposible poder considerar las dimensiones de las propuestas educativas para la población indígena en distintos países sin dar cuenta del reconocimiento de la presencia indígena en cada uno de dichos Estados. Intentaremos hacer el camino inverso y considerar aspectos de lo indígena en cada caso, a partir de la propuesta educativa que se propone.

Comenzaremos, entonces, por hacer una breve revisión del diseño legal y la instrumentación de políticas educativas para la población indígena en Argentina, Brasil y Paraguay. Analizaremos las políticas generales, que se han focalizado en la educación primaria. Luego estableceremos relaciones entre las tres propuestas.

La Constitución de la Nación Argentina en su reforma de 1994 reconoció por primera vez la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, que garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural. Doce años más tarde, se estableció la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una modalidad educativa dentro del Sistema Educativo Nacional, a través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, capítulo XI, Art. 52 (Instituto Nacional de Educación y Tecnología, 2006).

Por la política descentralizada del Ministerio Nacional de Educación, marca indeleble de las políticas neoliberales de la década de 1990 en Argentina (Grassi, 2003), cada provincia tiene la potestad de establecer o no una política de EIB. En tal sentido, Misiones estableció un programa

de educación intercultural bilingüe de frontera, que comenzó trabajando con la lengua castellana y portuguesa en la frontera de Argentina y Brasil, en el año 2003. Hacia el año 2005, la confluencia de una serie de factores llevaron a que este programa se interesara por la cuestión indígena; así, se inició un desarrollo en este sentido que tomó en cuenta, tanto las experiencias previas en la provincia, como las características generales de las propuestas a lo largo del país. A partir de entonces se realizó un reconocimiento específico de las escuelas que ya trabajaban con población indígena (en algunos casos por más de dos décadas). Desde el inicio, se buscó recuperar las experiencias docentes, las dudas en la tarea y los nudos problemáticos atravesados. Las trayectorias que se desarrollaron desde el ámbito público las hicieron en el marco del retorno democrático; las escasas experiencias previas fueron de gestión privada confesional.

El Programa de EIB también se encargó de establecer una figura indígena que se incorporara a las escuelas, los Agentes Bilingües Interculturales (en adelante ABI), en consonancia con las características de la modalidad en otras regiones. Los ABI son miembros de la comunidad con escolaridad primaria completa que, luego de tomar un curso de formación ofrecido por el mismo programa *ad hoc*, logran las condiciones necesarias para desempeñarse (Arce, Benítez, Chamorro & Duarte, 2007).

Como analizamos en un texto reciente (Cantore & Enriz, 2019), tanto la posibilidad de formarse en el curso que se dictara en 2005/2006, como el desempeño de la tarea concreta, suponen una posición social específica dentro del grupo. El tiempo permite ver que, si en el inicio la formación fue recibida por gran cantidad de miembros jóvenes de las comunidades, su rol implica la organización de relaciones de poder y, por tanto, la implementación se concentra en ciertos miembros de cada grupo.

El acceso a la educación formal estuvo atravesado por las características de las familias de las que provienen los niños, niñas y jóvenes, en términos de capital cultural, valoración y proyecciones de futuro. Para el caso de las formaciones posteriores al nivel primario, sin duda

la variable familiar tiene grandes implicancias en la inserción y el sostenimiento de la formación (Nuñez, 2018).

A partir de la regularización de los ABI aumentó la participación indígena en la escolaridad en la provincia de Misiones, no solo por el reconocimiento de las instituciones con matrícula indígena, sino porque se designó, a lo largo de estos años, aproximadamente un ABI por cada tres aulas. Del mismo modo se incrementó la cantidad de instituciones educativas para población indígena en Misiones, considerando escuelas y aulas satélites. Las cifras del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda (INDEC, 2010) muestran el gran desafío de la EIB en Misiones, ya que el 15% de la población es analfabeta (3 veces más que la media provincial). A su vez, sólo el 24.5 % de los indígenas que asistieron a la escuela completaron la escolaridad primaria: una tasa realmente baja.

El caso de Brasil presenta grandes diferencias con el argentino. La Constitución de la República Federativa del Brasil de 1988 establece lineamientos positivos para la población indígena. El artículo N° 231 de dicha carta magna señala que “Son reconocidos los indios, su organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones, y los derechos originarios sobre las tierras que tradicionalmente ocupan, siendo competencia de la Unión demarcarlas, proteger y hacer respetar todos sus bienes” (Presidência da República Casa Civil, 1996). [traducción del autor]. En esta misma línea de reconocimiento de las particularidades indígenas, el artículo 210 de la carta magna de Brasil destaca que “Serán fijados contenidos mínimos para la enseñanza fundamental de manera de asegurar formación básica común (...) La enseñanza básica general será administrada en lengua portuguesa, asegurando a los indígenas también la utilización de sus lenguas maternas y los propios procesos de aprendizaje” (Presidência da República Casa Civil, 1996) [traducción del autor]. Lo que supone un avance en términos de jerarquización de la propuesta.

Pero esta consideración constitucional no es novedosa, ya que quince años antes ya existían menciones legislativas referidas a la educación

indígena en Brasil. Es el caso de la Ley 6001 de diciembre de 1973 que sostenía la necesidad, valor y urgencia de la alfabetización de los indígenas en su propia lengua y también en portugués, aunque destacaba que la enseñanza del idioma oficial de la república debía darse de modo tal que la alfabetización se desarrollara “salvaguardando el uso de la primera lengua”, es decir, las lenguas indígenas. Estas primeras reflexiones ya se manifestaron en el sistema educativo local a comienzos de la década de 1970. Así también se propugnaba, por la participación indígena en los ámbitos educativos, la presencia de docentes indígenas, de materiales áulicos de trabajo, etc.

En las cuatro décadas transcurridas desde estas primeras reflexiones, se desarrollaron en Brasil una serie de movimientos y organizaciones de la sociedad civil de tipo indigenista que dieron mayor ímpetu a diversas políticas, incluidas las educativas (Kahn & Franchetto, 1994).

El involucramiento de agentes de la sociedad civil interesados por la cuestión indígena ha sido una marca en el desarrollo de la EIB en Brasil. Con propuestas que fortalecieron el rol de los maestros, profundizaron en lo pedagógico y generaron iniciativas que llevaron a demandas de reconocimiento por parte de estos maestros, casualmente en etapas de consolidación democrática (Paladino, 2010).

Contrariamente a lo sucedido en el escenario argentino, las poblaciones *mbýá* de Brasil han sido activas en su vinculación con el Estado. Fueron las primeras en incorporarse a las políticas educativas. A su vez, es importante destacar que en la actualidad el modelo escolar indígena de Brasil presenta un núcleo muy reducido de contenidos obligatorios.

En tanto, la Constitución Nacional del Paraguay (del año 1992) declara al país como pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. Este último se refiere al guaraní oficial, es decir, a la lengua estandarizada por los padres jesuitas. Respecto de la cuestión lingüística, en el Artículo 140 se puntualiza además que las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación (Convención Nacional Constituyente, 1992).

El Censo Nacional (1992) da cuenta de la complejidad en términos lingüísticos que atraviesa la educación, ya que aproximadamente el 50% de la población es bilingüe en alguna medida, pero aproximadamente el 40% es monolingüe en guaraní, cifras que en el área rural aumentan. Con relación a lo educativo, la constitución declara que el proceso escolar debe realizarse en la lengua oficial materna del educando; es decir, puede ser el guaraní o el español, y luego se debe instruir en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales de la República. Para el caso de las minorías étnicas, el Artículo 77 indica que se permite optar por uno de los dos idiomas oficiales.

Estos procesos formaron parte de las políticas de reforma en la etapa de restitución democrática en Paraguay, que tuvo como eje central la democratización de las instituciones educativas. En ese plano, Rivarola (2000) considera que la inclusión de la Educación Intercultural Bilingüe ha sido el proyecto político educativo de mayor equidad que se haya generado en Paraguay, ya que se propuso revertir la discriminación estructural que tenían en el sistema los hablantes del guaraní como primera lengua.

En el año 2007 se creó la Dirección General de Educación Escolar Indígena, destinada a trabajar para asegurarles a los pueblos indígenas el acceso a los niveles de educación inicial y media del sistema educativo nacional y la utilización de sus lenguas y procesos propios en el aprendizaje de la enseñanza escolar. Esto supone un paso en el desarrollo de la interculturalidad, ya que habilita la presencia de otras lenguas y expresiones culturales en las aulas.

No obstante ello, la mitad de los niños, niñas y jóvenes indígenas de Paraguay no fueron inscriptos en el sistema educativo en 2002, cifra que fue decreciendo levemente en los años siguientes (Rehnfeldt, 2013). Un elemento que coadyuva en esta tendencia es que gran cantidad de comunidades no tiene acceso a escuelas (al menos un 35%). Estas cifras dieron pie al desarrollo de políticas de fortalecimiento y capacitaciones desarrolladas por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) muy amplias para profundizar la política de democratización de las instituciones educativas.

En síntesis, la información relevada permite ver que la población *mbya*, que se caracteriza por su movilidad a través del territorio, ha experimentado tres modelos de acción estatal muy diferentes a los tres lados de las fronteras, modelos que difieren en su periodicidad y en las propuestas concretas respecto de la escolaridad, en particular.

Mientras que el modelo de Brasil aparece como pionero por su temprano reconocimiento y por la jerarquización del mismo, lo hace siempre en términos de política compensatoria. Paraguay no reconoce un bilingüismo indígena, sino campesino, pero lo hace en términos universales: se reconoce como un país bilingüe. El valor de lo indígena queda desplazado. Argentina lo reconoce tardíamente y de modo compensatorio, pero lo hace de manera sostenida en experiencias muy valiosas que ya se desarrollaban en el territorio, más allá de la letra de la ley.

Tomaremos como ejemplo la vinculación de los Estados con la cuestión lingüística, que parece expresar más gráficamente las diferencias en las propuestas.

En tanto que en Argentina la EIB no posee una estructura programática particular para la escolarización en lengua indígena y tiene una oferta que se restringe a los contenidos curriculares (alfabetización en español y unas horas semanales de una asignatura específica), en Brasil desde 1970 se promueve, mediante la legislación, la alfabetización en la lengua materna. Por su parte, en Paraguay, se puede optar por alfabetizarse inicialmente en castellano o guaraní, independientemente de tener otra lengua materna (por ejemplo, una lengua indígena).

Algo en común en los tres casos es la ausencia de la voz indígena en la legislación: en ningún caso se explicitan deseos u opiniones de las poblaciones indígenas como iniciadoras de las propuestas del Estado. Por el contrario, suelen ser estímulos de organismos internacionales (la OIT en el caso de Paraguay, el Mercosur en el caso argentino) o de organizaciones indigenistas (en el caso de Brasil). Tanto en el escenario educativo argentino como en el brasileño, la posterior incorporación de miembros de la población indígena adulta como actores del sistema educativo tendió a disolver estas distancias.

En esta misma línea es importante destacar las asimetrías de la 'internacionalidad' promovida por los organismos internacionales (por ejemplo, la OIT), dado que son los países 'centrales', es decir aquellos que en dicho organismos tienen lugar para recomendar políticas, mientras que a la hora de pensar una política educativa para la población indígena ha estado ausente. Esto manifiesta mayores dificultades cuando se considera a una misma población habitando en los distintos márgenes de las fronteras y más aún atravesando los mismos y habitando aleatoriamente en un sitio u otro.

Por otro lado, la región por completo (es decir los tres países) comparte un elemento relevante: la implementación de políticas de educación intercultural bilingüe no ha sido el inicio de las acciones educativas con población indígena. Muy por el contrario, ya existían experiencias concretas en diversas regiones y las políticas han tendido a reunir las, estandarizarlas y tomarlas como referencia. En el caso argentino, sobre el que más conocemos, estas experiencias llevaban décadas de trabajo y fueron escasamente incorporadas.

En los casos analizados, el retorno democrático ha sido un factor clave para la reglamentación de modelos educativos más amplios, que incluyeran las singularidades indígenas en las aulas.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO DESAFÍO

Una característica central del sistema educativo es que genera nuevas tensiones a medida que se consolidan las posiciones que aborda y se suceden nuevas tensiones en relación con otras posiciones que pueden abordarse. Ese es el caso de la educación superior que ha manifestado en cada uno de los países aludidos tensiones, más o menos abordadas respecto de la inclusión de la interculturalidad en su entramado.

El interés por las juventudes, y en tal sentido por las nuevas formas de ingreso a la vida adulta, ha cobrado gran valor en la región en el último tiempo. Las cifras de ausencia del sistema escolar de jóvenes son claves en ese proceso. La tensión entre puestos laborales degradados y una propuesta escolar que no asegura nada, coloca a los jóvenes

en un umbral de incertidumbre (Kessler, 2010).

Pero la situación de las poblaciones indígenas presenta singularidades por el histórico proceso de invisibilización y exclusión de los ámbitos educativos que han tenido. En tal sentido, en términos generales la población indígena es recientemente incorporada a la educación media y superior. Las experiencias son escasas y las reflexiones se encuentran en una etapa de gran producción respecto de este tópico.

En Argentina, no se han promovido políticas que se concentren particularmente en este actor educativo. Por el contrario, la propia presencia de estos actores -jóvenes indígenas- en las instituciones de nivel superior y universitario ha suscitado gran cantidad de tensiones y, a partir de ello, generó el debate en el campo académico. La visibilización académica de la conflictividad es la que ha llevado al desarrollo de pequeñas acciones y experiencias en diversos campos de la educación superior.

Nos interesa especialmente destacar el esfuerzo desarrollado por el Programa de Pueblos Indígenas en 2010 (UNNE), para dar acogida a los estudiantes indígenas en sus aulas. El mismo prevé acompañamiento a través de tutorías, becas particulares para los estudiantes y, a la vez, capacitaciones para los docentes, estímulos a proyectos de investigación sobre la temática y creación de espacios consultivos específicos. Como todos los procesos, presenta matices, pero es sin duda un avance singular en una región que ha sido pionera en el desarrollo de la EIB a nivel local. Como señala Ossola (2010), la formación indígena supone la incorporación de herramientas que permiten beneficios más generales, no sólo en el campo de lo laboral. Las investigaciones específicas de Núñez (2018) en relación con la inclusión de las poblaciones *mbya* de Argentina en nivel superior, permiten ver el retraso en términos de políticas, propuestas y posibilidades reales de acceso.

En el caso de Brasil, las llamadas políticas de acción afirmativa promovieron un modelo de reconocimiento de las poblaciones indígenas, así como también de la población afro (Segato, 2010/2011). Actualmente, la educación superior

forma parte de un valor central para las poblaciones y las organizaciones civiles que trabajan en relación con ellas. Como sostiene Paladino (2010), el interés de los indígenas por la educación superior en Brasil no es solamente por formarse y recibir una calificación que les permita mejores empleos, sino que supone incorporar un capital cultural a las comunidades de origen. Este elemento ha sido considerado por las propias instituciones que solicitan avales identitarios a las comunidades involucradas. Igual que en el caso argentino, la implementación de las políticas educativas de EIB es jurisdiccional y depende de los Estados locales.

En Paraguay, el nivel educativo indígena superior es más incipiente, pero se han desarrollado cursos de Profesionalización Docente a Distancia (MEC-AECI) para bachilleres indígenas. En ellos la presencia de las comunidades y sus miembros hace a la representación diferencial. Por ejemplo, para 2005, todos los inscriptos eran *avá* guarani (Rehnfeldt, 2013).

A MODO DE CIERRE

Como vimos, para las dinámicas de los diferentes Estados nacionales pensar poblaciones en común resulta una dificultad. Cada uno se piensa como singular, cerrado y quiere para sí la producción de su propia hegemonía. Por su parte, los organismos multilaterales pueden abordar acuerdos o tensiones en lo comercial, en lo institucional y hasta en el reconocimiento de la política educativa de otros países. Pero muy por el contrario no se plantean la necesidad de establecer agendas y normativas generales entre países, para estos casos particulares, como el de estas poblaciones que mantienen lógicas de movilidad a través de las fronteras.

Como desarrolla Briones (2005), las fronteras geográficas de los Estados nacionales reifican el límite simbólico que genera la alterización, es decir, es a partir del efecto que produce la frontera que se construye un nosotros diferencial. Esto no va en detrimento de que el ser nacional invisibilice a los sujetos subalternizados, o alterizados por la construcción del nosotros de la nación. Pero en el

mismo acto de construcción de ese ser nacional, lo que se inscribe es la frontera social, política, etc. Es la extranjería y, a su vez, el ámbito central de la producción de efectos de Estado (Trouillot, 2001).

En este sentido, las fronteras tienen un poder simbólico de gran eficacia, lo que parece tan innegable para los modos hegemónicos de la nación, como inexistente para el desarrollo de ciertas lógicas cotidianas indígenas. Por esta razón, a la hora de pensar políticas para poblaciones indígenas, los Estados actúan a partir de los parámetros interiores, considerando del mismo modo a poblaciones muy diversas y dejando de lado las similitudes que se encuentran por fuera de la frontera. La lógica del Estado nación que incorpora y homogeneiza las diferencias prima.

A su vez, esta tensión se complejiza dramáticamente toda vez que para privar a los originarios de un derecho se apela a su condición de extranjería como variable de corte. Los guaraníes son señalados como argentinos en Paraguay, paraguayos en Argentina y Brasil, etc. Pero no es solo un efecto de esa región, ni de esta población. Los mapuche son indicados como chilenos en Argentina y argentinos en Chile, y podríamos continuar eternamente con ejemplos de alterización de los otros de la nación (Briones, 2005), a través de la variable extranjera.

Estos modos de consolidación de la diferencia, que han sido cargados de apelaciones profundamente negativas. Son el sostén de la idea de política compensatoria, que se ha desarrollado en los casos analizados aquí. La cuestión indígena, si es incorporada, lo es en términos asimétricos. Sin duda alguna, el reconocimiento es un valor frente a la negación, invisibilización y ocultamiento de las identidades. Pero permanece como una deuda en cada uno de los casos analizados, con diferente magnitud, la posibilidad de pensar lo nacional con un sentido de justicia curricular (Connell, 1997), enriqueciendo a todos con las singularidades existentes.

Contrariamente a esto, en términos hegemónicos, se ofrece a las poblaciones indígenas los conocimientos del Estado y en el mejor de

los casos se realizan esfuerzos por acercar a las poblaciones a ese marco. Estas rigideces de los Estados quedan claramente expuestas frente a poblaciones con grandes niveles de movilidad en el territorio, como es el caso de las poblaciones guaraníes en general y *mbýá* en particular. El racismo y la discriminación son variables presentes en la conflictividad que se ha generado en torno a las relaciones del Estado con las poblaciones indígenas.

Respecto de la igualación entre lenguas hegemónicas y subalternas vale pensar de modo particular las propuestas de Argentina –que luego de pasar de la ‘frontera’ a la cuestión indígena, propone una ley que equipara las lenguas de los migrantes europeos o asiáticos con las lenguas indígenas– y de Paraguay que propone a todos por igual una alfabetización en castellano o guaraní, en un acto de reconocimiento de la lengua campesina del país, pero sin articular con las lenguas indígenas vigentes en el territorio.

Siguiendo a Hamel & Ibañez (2000), es posible considerar que las propuestas educativas pendulan entre un monoculturalismo y un asimilacionismo multiculturalista; es decir, entre programas de incorporación de ciertas lenguas a los cánones oficiales y a las dinámicas educativas diseñadas desde el Estado o aquellas instancias en que la diversidad se puede reconocer como generadora de ciertos derechos, mientras se explicitan también sus debilidades. Es decir, en el reconocimiento de tan amplias diversidades pueden parangonarse elementos de muy diverso rango. A su vez, esto puede debilitar los reclamos de ciertas minorías que se enfrentan al Estado en el proceso de producción de hegemonía. Nos referimos a las limitaciones que cada Estado nacional de la región enfrenta a la hora de pensar políticas educativas para estas poblaciones, pero fundamentalmente a la imposibilidad de pensarlas en un rango espacial mayor. Del mismo modo, aludimos a las estrategias de ocultamiento de la diversidad lingüística, en el reconocimiento de otros posibles modelos hegemónicos, fundamentalmente cuando estos se traducen al ámbito escolar. En los tres casos analizados se ha pasado de modelos homogeneizadores a políticas focalizadas, con

singularidades y diferencias, pero sin saltar la barrera de lo nacional hegemónico como esquema organizador de la Nación (Hecht, 2007).

Como destaca Hamel (1996), las perspectivas pluriculturales permitirían no sólo el reconocimiento de la diferencia como derecho, sino como un recurso sociocultural enriquecedor para el Estado y la nación en su conjunto. Frente al desafío del encuentro entre países y el reconocimiento de sus diferencias como un elemento de revalorización mutua se hallan quienes moviéndose de un lugar a otro pueden reconocerse a si mismos como miembros de una comunidad específica, cuya tradición está signada por el cambio y el movimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Arce, H., Benítez, A., Chamorro, E. & Duarte, M. (2007). Rombo para ore ayvupy (Escribimos en nuestra lengua). Oralidad y escritura Mbyá Guaraní. Ponencia presentada en el *VII Seminario de Lectura y Escritura en Sociedades Indígenas, 16º Congresso de Leitura do Brasil*, del 10 al 13 de julio. Campinas: UNICAMP.
- Bartolomé, M. A. (2006). Los laberintos de la identidad: procesos identitarios en las poblaciones indígenas. *Avá. Revista de Antropología*, 9, 28-48.
- Briones, C. (2005). *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Quinto Sol.
- Cámara de diputados. Centro de documentación e información Coordinación de estudios legislativos (2008). *Constitución de la Republica Federativa de Brasil*. Recuperado de [http://www2.congresso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/E25F5E2E32072B710525802D007BEF2C/\\$FILE/ConstituicaoTextoAtualizado_EC92.pdf](http://www2.congresso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/E25F5E2E32072B710525802D007BEF2C/$FILE/ConstituicaoTextoAtualizado_EC92.pdf)
- Cantore, A. & Enriz, N. (en prensa). Más allá del oka: otros modos de ser mujer mbyá guaraní. *Revista Tellus*.
- Connell, R. W. (1997). *La justicia curricular. Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Convención Nacional Constituyente (1992). *Constitución de la República del Paraguay*. Recuperado de http://www.bacn.gov.py/CONSTITUCION_ORIGINAL_FIRMADA.pdf
- Dietrich, W. (2002). Guaraní criollo y guaraní étnico en Paraguay, Argentina y Brasil. En M. Crevels, S. Van de Kerke, S. Meira & H. Van der Voort (Eds.), *Current Studies on South American Languages [Indigenous Languages of Latin America, 3]* (pp. 31-41). Leiden: CNWS.
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (1992). *Censo Nacional de Población y viviendas*. Recuperado de <https://www.dgeec.gov.py/>
- Enriz, N. (2010). Educación indígena en Misiones. *Políticas Linguísticas*, 2 (2), 136-153.
- Grassi, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal: la otra década infame (I)*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Grassi, E., Hintze, S. & Neufeld, M. R. (1994). Políticas sociales y ajuste estructural: un análisis del sistema educativo, de obras sociales y de las políticas alimentarias. Buenos Aires: Espacio.
- Grumberg, G. (Coord.) & Melià, B. (Edit.) (2008). *Guarani Retã 2008: Povos Guarani na Fronteira Argentina, Brasil e Paraguay*. Recuperado de https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/caderno_guarani_%20portugues.pdf
- Hamel, R. E. (1996). Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿La apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio? En U. Klesing-Rempel (Ed.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad en sociedades multiculturales* (pp: 149-189). México: Plaza & Valdés.

- Hamel, R. E. & Ibáñez Caselli, M. A. (2000). La lecto-escritura en la lengua propia: educación indígena bilingüe en la región p'urhepecha de México. *Actas de las III Jornadas de Etnolingüística* (pp: 44-63). Rosario: Departamento de Etnolingüística, Universidad Nacional de Rosario.
- 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*, 29, 65-85.
- Instituto Nacional de Educación y Tecnología (2006). Ley de Educación Nacional 26206 (2006) Ministerio de Educación (Argentina). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2010). *Censo nacional de población, hogares y viviendas*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2004/2005). Encuesta complementaria de hogares. Recuperado de https://www.indec.gob.ar/micro_sitios/webcenso/ECPI/pueblos/ampliada_index_nacionales.asp?mode=00
- Kahn, M. & Franchetto, B. (1994). Educação indígena no brasil: conquistas e desafios. *Aberto*, 14 (63), 5-9.
- Kessler, G. (2010). La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. *Propuesta Educativa*, 34, 53-64.
- Presidência da República Casa Civil. (1996). *Lei 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Ministerio de Cultura y Educación de Misiones (MCyE). *Ley N° 4518*. Recuperado de <http://digestomisiones.gob.ar/uploads/documentos/leyes/LEY%20VI%20-%20N%20141.pdf>
- Ministerio de Justicia y derechos Humanos. Presidencia de la Nación (1995). *Constitución de la Nación Argentina*. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>
- Mapa Guaraní Continental (2016). Recuperado de <http://www.icsoh.unsa.edu.ar/mapa-continental-guarani-reta/>
- Ministerio de Educación y Cultura. (2006). *Resolución N° 10749. La Educación Bilingüe en la Reforma Educativa Paraguaya*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura. Viceministerio de Educación. Dirección General de Desarrollo Educativo.
- Mura, F. (2006). *À procura do "bom viver": território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowa*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropología.
- Núñez, Y. I. (2018). Educación superior e interculturalidad en Misiones-Argentina. *Textos & Debates*, 21, 8, 59-74.
- Ossola, M. (2010). Educación superior de jóvenes indígenas en la provincia de Salta (Argentina): trayectorias personales, tensiones familiares y expectativas comunitarias. Ponencia presentada en la *VII Reunión del Grupo de Trabajo Familia e Infancia*. CLACSO, del 21 al 23 de octubre. Temuco: Universidad de la Frontera.
- Paladino, M. (2010). Educación superior indígena en Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones. *Desacatos*, 33, 67-84.
- Rehnfeldt, M. (2013). La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Paraguay. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 27, 47-64.

LÍMITES Y CONTINUIDADES
LA EIB EN LAS FRONTERAS MBYÁ

- Rivarola, D. M. (2000). *La reforma educativa en el Paraguay*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Segato, R. L. (2010/2011). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. *Observatório da Jurisdição Constitucional*, 5, 1-16.
- Trouillot, M. R. (2001). La antropología del Estado en la era de la globalización. Encuentros cercanos de tipo engañoso. *Current Anthropology*, 42 (1), 137-139.
- Vilas, C. (2003). Descentralización de políticas públicas: Argentina en la década de 1990. *INAP*. Recuperado de http://www.clasco.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_320
- Wilde, G. (2007). De la depredación a la conservación. Génesis y evolución del discurso hegemónico sobre la selva misionera y sus habitantes. *Ambiente & Sociedade*, 10 (1), 87-106.