

ARGOS

REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA SECRETARÍA
DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO DE LA FHyCS - UNaM


Universidad Nacional de Misiones



**Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias
Sociales. Secretaría de Investigación y Postgrado. Doctorado en
Antropología Social**

Doctoranda: Mgter. Yamila Irupé Nuñez

**Interculturalidad, educación superior y
mercado laboral. Un recorrido por las
trayectorias de los estudiantes
universitarios y egresados guaraníes de la
Provincia de Misiones (Argentina) y del
Estado de Paraná (Brasil)**

**Tesis de Doctorado presentada para obtener el título de
“Doctora en Antropología Social”**

Directora: Mgter. Gorosito Kramer, Ana María

Co-Director: Dr. Wagner do Amaral, Roberto

Posadas, 2019



Esta obra está licenciado bajo Licencia CreativeCommons (CC) Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ÍNDICE

Introducción	1
Plan de la obra	2
Metodología empleada	5
Sobre el estilo de escritura utilizado	10
I. Capítulo 1: Antropología y Educación	12
La noción de capital intercultural: una alternativa analítica para pensar las relaciones interétnicas	16
La identidad étnica en el pensamiento antropológico	20
La identidad guaraní interpelada	26
II. Capítulo 2: Interculturalidad, un concepto en debate	29
Antecedentes bibliográficos sobre EIB e IES en Paraná y Misiones	34
III. Capítulo 3: Esbozo del pueblo guaraní	39
Morfología social del pueblo guaraní	42
IV. Capítulo 4: Transformaciones en las estrategias económicas de los guaraníes en Misiones	48
Sobre la concepción de trabajo y economía entre los observadores de la sociedad guaraní	49
Incorporación de mano de obra indígena al mercado rural en Misiones	51
Actividades económicas guaraníes en la actualidad	56
V. Capítulo 5: La inclusión de guaraníes en la educación superior desde una mirada legislativa	60
Legislación y pactos internacionales	61

Leyes de la República Argentina	67
Legislación de la Provincia de Misiones (Argentina)	72
Leyes de Brasil y propuestas en Paraná	73
Las políticas de inclusión indígena en la educación, un recorrido inconcluso	77
VI. Capítulo 6: El desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) destinada a la población guaraní	79
Relaciones interétnicas y educación en Misiones	79
Educación intercultural bilingüe en Misiones	81
La educación para indígenas en Paraná	86
VII. Capítulo 7: Políticas de Acción Afirmativa para el pueblo guaraní	92
Políticas y programas en Argentina	95
Programas y Proyectos destinados a la inclusión de la población guaraní en la educación superior de Misiones	98
Programas y propuestas para la inclusión de la población indígena en la educación superior de Brasil	111
El caso excepcional del Estado de Paraná	112
VIII. Capítulo 8: Estudiantes guaraníes, interculturalidad y educación superior	116
Estudiantes guaraníes en IES de Paraná	117
Dificultades en el ingreso y permanencia en el sistema educativo superior de Misiones	123
La elección de carreras entre EGNS de la Provincia de Misiones	131
Privilegiados y desfavorecidos	133

Reunidos por una educación de calidad. Estrategias estudiantiles de resistencia y organización étnica	136
IV. Capítulo 9: Una mirada de género sobre las transformaciones recientes de la sociedad guaraní. El caso de las estudiantes guaraníes y las líderes comunitarias en Misiones	150
Liderazgos femeninos mbya-guaraní. Un fenómeno de cambio social incipiente visto desde la perspectiva de sus protagonistas	153
Ruperta: <i>“yo soy una mujer que demuestra los valores que tengo”</i>	156
Juana: <i>“luchar cómo ser, porque tengo derecho a ser persona”</i>	159
X. Capítulo 10: Un nuevo sujeto social indígena. Trayectorias educativas y laborales de tres estudiantes guaraníes de nivel superior.	163
Crispín: <i>“En la escuela hace falta un maestro mbya que le enseñe a sus hermanos”</i>	165
Aníbal, estudiante avanzado de la UNaM	175
Alex, de la etnia guaraní	181
La constitución de un nuevo sujeto social indígena en las IES	185
Consideraciones finales	188
Referencias bibliográficas	191

Introducción

“La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades – particularmente en materia de éxito educativo – como desigualdades naturales, desigualdades de talentos” (Bourdieu y Passeron, 2009:103)

El ingreso de estudiantes guaraníes en Instituciones de Educación Superior (en adelante, IES) es un fenómeno reciente tanto en Brasil como en Argentina. En tanto miembros de un grupo minoritario y marginado que ocupa una posición dominada del espacio social, los/as guaraníes tienen escasas posibilidades de acceder y permanecer en el sistema educativo superior. Su presencia física en estos espacios expone numerosos problemas relativos a las desiguales condiciones de acceso, permanencia y egreso que el sistema educativo formal presenta para las poblaciones indígenas, y posiblemente para otros miembros de los sectores más desheredados de cada país.

El presente trabajo apunta a profundizar el conocimiento de este fenómeno, las principales causas y procesos que contribuyen a darle forma, las diversas instituciones sobre cuyas esferas de influencia se ve atraído y las experiencias de los/as estudiantes guaraníes que lo protagonizan, con el objetivo de analizar las consecuencias que produce en el plano individual y comunitario de la población guaraní, así como su potencial para pensar alternativas en el diseño de políticas públicas relativas a estas poblaciones. Para esto aplicamos una perspectiva comparativa que nos permite visualizar los principales puntos de contacto y alejamiento que estudiantes guaraníes de la Provincia de Misiones (Argentina) y del Estado de Paraná (Brasil) experimentan durante su incorporación, permanencia y egreso del sistema educativo superior y en su inserción al mercado laboral. Mi interés por la temática se remonta una década atrás, cuando propuse analizar la incorporación de estudiantes guaraníes al sistema educativo superior como proyecto para la finalización de la Licenciatura en Antropología Social de la UNaM. El resultado de esa investigación, titulada “Educación superior en contextos de interculturalidad: el caso de los estudiantes guaraníes en la FHyCS-UNaM” (Nuñez, 2012), señalaba lo inédito de este proceso a partir de analizar las experiencias de un conjunto de estudiantes guaraníes que ingresaron a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM entre 2008 y 2012. Luego, la obtención de una beca doctoral del CONICET en 2013, permitió extender

la investigación a un plano provincial, tomando como objeto la totalidad de estudiantes guaraníes de nivel superior (en adelante, EGNS) durante el período 2013-2016. Eventualmente, este trabajo se convirtió en mi tesis de Maestría en el Programa de Posgrado en Antropología Social, bajo el título de “Abriendo camino”. Estudiantes *mbya-guaraní* en Instituciones de Educación Superior de la Provincia de Misiones (Argentina)” (Nuñez, 2018). En ella no sólo revisamos y ampliamos las conclusiones del estudio inicial, sino que pudimos señalar aspectos distintivos en las trayectorias educativas de EGNS de acuerdo a su género, las características de sus unidades domésticas, de la posición de sus grupos de parentesco en el ámbito comunitario, y, en mayor medida, el papel central que la intervención institucional puede adquirir en materia de educación para los pueblos indígenas de la provincia.

Plan de la obra

Las personas que conforman el grupo étnico guaraní despliegan sus estrategias de vida en los actuales territorios de Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay. Dada la complejidad y diversidad de estos territorios, al tomar como objeto de estudio dos casos provenientes de países distintos, no podemos dejar de considerar que son el resultado de procesos históricos divergentes y que se inscriben en contextos económicos, sociales, culturales, lingüísticos y políticos particulares, a fin de no caer en generalizaciones precipitadas y erróneas. No obstante, no hay que olvidar que la perspectiva comparada provee a la investigación social de un elemento explicativo clave, ya que

“sólo se puede explicar un hecho social de cierta complejidad si se sigue su desarrollo integral a través de todas las especies sociales. La sociología comparada no es una rama particular de la sociología: es la sociología misma, en tanto que deja de ser puramente descriptiva y aspira a dar cuenta de los hechos” (Durkheim, 2003:133).

El valor de aplicar una perspectiva analítica comparativa está en que nos permite señalar relaciones causales comunes a los procesos sociales, a partir de sacar provecho de la evidencia empírica que sobre un mismo fenómeno, el ingreso de estudiantes guaraníes en el sistema educativo superior, se produce en distintas latitudes. Este ejercicio nos permite generar interrogantes distintos de aquellos que surgen a partir del análisis de casos singulares, y tiene mayor potencial para analizar la forma en que estos procesos y agentes

sociales pueden producir cambios y alteraciones entre grupos con relaciones históricas de desigualdad.

La elección del caso paranaense con fines comparativos responde a varios motivos. En primer lugar, está el hecho evidente de que ambos territorios poseen presencia de población guaraní y específicamente *mbya*-guaraní. Asimismo, en ambas jurisdicciones las universidades públicas constituyen las principales IES. Otro motivo está dado por la cercanía geográfica, dado que Misiones y Paraná comparten frontera. Entre la población guaraní la migración es una práctica recurrente que supone un desplazamiento constante por los territorios de Paraguay, Argentina y Brasil. Por último, en ambos territorios se han implementado en años recientes políticas públicas y acciones afirmativas específicamente diseñadas para atender la incorporación de la población indígena en la educación formal (en sus diferentes niveles educativos).

En el contexto brasilero, el Estado de Paraná es pionero en lo que respecta al ingreso de indígenas en universidades estatales. En 2002, se implementó allí una iniciativa inédita en aras de ampliar los derechos de poblaciones indígenas para acceder a la educación superior, cuyos principales puntos consistieron en: a) la garantía legal de vacantes suplementarias para indígenas en las universidades estatales; b) la garantía de procesos selectivos específicos e interinstitucionales (un *vestibular*¹ específico para personas pertenecientes a pueblos indígenas); c) la garantía de becas de ayuda para la permanencia de estos/as estudiantes indígenas; y d) el diseño institucional de acompañamiento a estos/as estudiantes y académicos. A diferencia del caso misionero, esta acción afirmativa ha logrado institucionalizarse, tornándose una política pública de carácter permanente y sistemática.

Por otro lado, al tener mayor profundidad temporal y mayor cantidad de egresados/as, el caso de Paraná constituye una muestra que amplía la que realizamos hasta ahora en el contexto misionero. De allí podemos extraer una serie de aprendizajes para pensar nuestra realidad. Por ejemplo, que un programa de acción afirmativa que produce las condiciones para aumentar el ingreso de las poblaciones indígenas en IES, cuando no es acompañado de transformaciones institucionales suficientes para asegurar la permanencia y

¹ En Paraná, a través de la Ley n° 13.134 se estableció en el año 2001 un *vestibular* específico para el ingreso de indígenas en las Universidades Estadales de Paraná. Las 6 universidades estatales públicas del Estado de Paraná realizan todos los años este *vestibular* especialmente para las comunidades indígenas paranaenses. Es decir, las vacantes ofertadas son suplementarias a las vacantes regulares.

especialmente el egreso, resulta insuficiente para garantizar el éxito de esta política en términos de inclusión educativa.

En lo que resta de esta introducción presentamos sintéticamente el contenido de cada uno de los diez capítulos que componen esta tesis y la metodología utilizada para producirla. En el capítulo I abordamos las relaciones disciplinares entre antropología y educación, para luego introducir los conceptos claves que nos sirvieron de guía (como capital intercultural, identidad étnica e interculturalidad) y explicamos su pertinencia para nuestra investigación. En el capítulo II exploramos la bibliografía producida a partir de la aplicación del concepto de interculturalidad al campo educativo, mostrando su pertinencia y limitaciones para su uso en políticas educativas destinadas a poblaciones indígenas. El capítulo III está dedicado a repasar algunos aspectos socio-históricos del pueblo guaraní en su articulación con los estados argentino y brasilero, a fin de comprender las fricciones interétnicas que se producen a través del contacto de esta población con las instituciones educativas formales de la sociedad dominante de cada país. A continuación, en el IV capítulo abordamos las transformaciones socio-económicas y políticas que en Misiones fertilizaron el terreno para que la educación formal dejara de ser percibida como una amenaza hacia la cultura guaraní, y comenzara a ser vista como una herramienta de resistencia y mediación con la sociedad dominante, así como una alternativa para mejorar la inserción laboral. A partir de una revisión de las legislaciones provinciales, nacionales e internacionales vinculadas al derecho de las poblaciones originarias a la educación en Argentina y Brasil, en el capítulo V analizamos cómo ha ido mutando la concepción estatal relativa a este derecho, así como la definición de grupo indígena en sí. En el capítulo VI describimos el desarrollo y ejecución de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como política de estado destinada a la población guaraní tanto en Argentina como en Brasil, analizando la complejidad y las múltiples dimensiones involucradas en este proceso. Posteriormente, en el capítulo VII exploramos las acciones afirmativas destinadas a aplicar las normativas establecidas a favor de la inclusión (no homogeneización) de la población indígena al sistema educativo superior en Misiones y en Paraná.

El capítulo VIII está dedicado a describir el proceso de tránsito por la educación superior para los estudiantes guaraníes de Misiones y Paraná. Aquí se analizan las dificultades con las que deben lidiar en el ingreso y permanencia en el sistema educativo superior, las carreras por las que optan con mayor frecuencia, cómo afecta su sentido de pertenencia étnica la migración fuera de las comunidades hacia ambientes urbanos, entre otros

aspectos. Además, desde una perspectiva de género aplicada a los procesos educativos interculturales, se explica cómo este proceso tiene connotaciones diferenciales para el caso de las mujeres guaraní. Seguidamente, el capítulo IX introduce un fenómeno de reciente gestación en Misiones que acompaña al uso de la educación formal como estrategia de resistencia y adaptación a las presiones de la sociedad dominante: la conformación de liderazgos femeninos *mbya-guaraní*. Aquí se exploran algunos puntos de contacto entre este proceso y el novedoso ingreso de mujeres indígenas en el sistema educativo formal. Finalmente, en el capítulo X reconstruimos las trayectorias educativas y laborales de tres estudiantes *mbya-guaraní*, dos de Misiones y uno de Paraná, con la finalidad de comprender las prácticas, estrategias, posibilidades y limitaciones que operan en este decurso. Allí señalamos que este proceso reciente ha dado lugar a la constitución de un nuevo sujeto social, que tiene el potencial de producir transformaciones en las relaciones entre instituciones estatales y comunidades indígenas.

Metodología empleada

Los resultados aquí presentados fueron producidos a partir de una estrategia metodológica que combina técnicas cualitativas y cuantitativas, en la que el abordaje cualitativo juega un rol principal. Los datos analizados surgen de la aplicación de las técnicas antropológicas de observación participante, entrevista semi-estructuradas y en profundidad. Estas técnicas nos permitieron reconstruir las trayectorias educativas y laborales de EGNS. La información fue luego ampliada a partir de entrevistas puntuales a parientes de estudiantes. La aplicación de una encuesta permitió registrar información relativa a las comunidades de origen de estudiantes guaraníes en Misiones, la composición de sus grupos familiares, el máximo nivel educativo alcanzado por los padres, profesión/trabajo/función que desempeñan los padres dentro o fuera del *tekoa*², la edad y género de los estudiantes, institución educativa en la que estudian, tipos de carreras elegidas, lugar de residencia durante el período lectivo, técnicas de estudio más utilizadas,

²También grafiado como *tekoha*, es un ente socio-político, económico y territorial autónomo. Constituye la estructura básica de la sociedad guaraní. Es un concepto complejo que actualmente se traduce como comunidad o aldea, conformados por agrupaciones comunitarias organizadas espacialmente por familias extensas. El término deriva de *teko*, que significa “modo de ser/estar, ley, costumbre, hábito” (Ruiz de Montoya, 1876:363). En este sentido, no implica únicamente el espacio físico donde viven los guaraníes, sino que comprende una forma de ser y vivir.

cantidad de materias aprobadas, ingresos con que cuentan para costear sus estudios (becas, trabajos, ayudas, etc.), entre otros aspectos.

La muestra con la que trabajamos a partir de estas técnicas está constituida por 42 estudiantes y ex-estudiantes de diversas IES de la Provincia de Misiones. La totalidad de estos sujetos se identifican como *mbya-guaraní*³, aunque normalmente se refieren a sí mismos como guaraníes.

Nº	Género	Comunidad / Domicilio	Localidad	Carrera	Institución
1	M	<i>Perutí</i>	Montecarlo	Licenciatura en Trabajo Social	FHyCS – UNaM
2	M	<i>Ka'aguy Poty</i>	Aristóbulo del Valle	Licenciatura en Trabajo Social	FHyCS – UNaM
3	M	B° Villa Cabello (tekoa de origen: <i>Fracrán</i> , San Vicente)	Posadas	Licenciatura en Antropología Social	FHyCS – UNaM
4	F	<i>Chapa'i</i>	San Ignacio	Historia (Lic. y Prof.)	FHyCS – UNaM
5	M	<i>Perutí</i>	Montecarlo	Guía de Turismo	FHyCS – UNaM
6	M	<i>Katupyry</i>	San Ignacio	Licenciatura en Enfermería	Esc. Enfermería – UNaM
7	M	<i>tekoa Arandú</i>	San Pedro	Licenciatura en Enfermería	Esc. Enfermería – UNaM
8	F	<i>Tamanduá</i>	25 de Mayo	Licenciatura en Enfermería	Esc. Enfermería – UNaM
9	F	<i>Perutí</i>	Montecarlo	Licenciatura en Enfermería	Esc. Enfermería – UNaM
10	M	<i>tekoa Arandú</i>	San Pedro	Profesorado en Enseñanza primaria	Normal nº 13

³ Los *mbya-guaraní* constituyen la “etnia guaraní representada mayoritariamente en la Provincia de Misiones, aun cuando también residen en las agrupaciones familiares algunos miembros que se reconocen como Chiripá (Avá Katú Eté, también designados como Ñandéva) y Paí Tavyterá (también designados como Kayová o Pañ)” (Gorosito, 2006:13).

11	F	Aristóbulo del Valle (<i>tekoa</i> de origen: <i>Tamanduá</i>)	Aristóbulo del Valle	Abogacía	UCSF
12	M	<i>Tamanduá</i>	25 de Mayo	Tecnicatura en Medios Audiovisual y Fotografía	FAYD – UNaM
13	M	<i>Ka'aguy Poty</i>	Aristóbulo del Valle	Tecnicatura en Medios Audiovisual y Fotografía	FAYD – UNaM
14	M	<i>Kuña Pirú</i>	Aristóbulo del Valle	Profesorado en Lengua y Literatura	Instituto Carlos Linneo
15	M	<i>Chapa'i</i>	San Ignacio	Profesorado en Inglés	Instituto Carlos Linneo
16	M	<i>Ka'aguy Poty</i>	Aristóbulo del Valle	Profesorado en Inglés	Instituto Carlos Linneo
17	M	<i>Tamanduá</i>	25 de Mayo	Profesorado en Educación Física	Instituto Carlos Linneo
18	M	<i>tekoa Arandú</i>	San Pedro	Profesorado en Enseñanza Primaria	Instituto San José
19	M	<i>tekoa Arandú</i>	San Pedro	Profesorado en Enseñanza Primaria	Instituto San José
20	M	<i>tekoa Arandú</i>	San Pedro	Profesorado en Matemáticas	ISARM
21	M	<i>tekoa Arandú</i>	San Pedro	Profesorado en Lengua y Literatura	ISARM
22	F	<i>Ka'aguy Poty</i>	Aristóbulo del Valle	Profesorado en Enseñanza Primaria	ISFD Normal n° 6
23	F	<i>Ka'aguy Poty</i>	Aristóbulo del Valle	Profesorado en Enseñanza Primaria	ISFD Normal n° 6
24	F	<i>Ka'aguy Poty</i>	Aristóbulo del Valle	Profesorado en Enseñanza Primaria	ISFD Normal n° 6
25	M	<i>Ka'aguy Poty</i>	Aristóbulo del Valle	Preceptoría	ISFD Normal n° 6
26	M	<i>Ka'aguy Poty</i>	Aristóbulo del Valle	Profesorado en Enseñanza Primaria	ISFD Normal n° 6
27	M	<i>Ka'a Kupe</i>	Aristóbulo del Valle	Profesorado en Enseñanza Primaria	ISFD Normal n° 6

28	F	<i>Ka'aguy Poty</i>	Aristóbulo del Valle	Profesorado en Enseñanza Primaria	ISFD Normal n° 6
29	F	<i>Tamanduá</i>	25 de Mayo	Profesorado en Enseñanza Primaria	ISFD Normal n° 6
30	F	<i>Tamanduá</i>	25 de Mayo	Profesorado en Enseñanza Primaria	ISFD Normal n° 6
31	M	<i>Katupyry</i>	San Ignacio	Profesorado en Enseñanza Primaria	ISFD Normal n° 5
32	M	<i>Katupyry</i>	San Ignacio	Profesorado en Enseñanza Primaria	ISFD Normal n° 5
33	M	Andresito	San Ignacio	Profesorado en Enseñanza Primaria	ISFD Normal n° 5
34	M	<i>Pa'i Antonio Martínez</i>	Fracrán	Profesorado en Enseñanza Primaria	ISFD Normal n° 13
35	M	<i>Marangatú</i>	Puerto Leoni	Tecnicatura Univ. Guarda parques	ISSP – UNAM
36	M	<i>Jacy Porä</i>	Iguazú	Tecnicatura Superior en Turismo	ITEC
37	M	<i>Fortín Mbororé</i>	Iguazú	Tecnicatura en Comunicación Social	ITEC
38	M	<i>Tamanduá</i>	25 de Mayo	Tecnicatura Superior en Producción Agrícola Ganadera	Instituto Tecnológico Provincial n° 1
39	M	<i>Tamanduá</i>	25 de Mayo	Tecnicatura Superior en Producción Agrícola Ganadera	Instituto Tecnológico Provincial n° 1
40	M	<i>Tamanduá</i>	25 de Mayo	Tecnicatura Superior en Producción Agrícola Ganadera	Instituto Tecnológico Provincial n° 1
41	M	<i>Tamanduá</i>	25 de Mayo	Tecnicatura Superior en Producción Agrícola Ganadera	Instituto Tecnológico Provincial n° 1
42	F	<i>Perutí</i>	Montecarlo	Abogacía	Universidad Católica de Santa Fe

Las observaciones se llevaron a cabo en ámbitos académicos⁴ (con dos visitas mensuales para los casos en que viven y estudian en ciudades distintas de la capital de la provincia, la ciudad de Posadas), y extra-académicos ligados a la cotidianidad de EGNS (encuentros de estudiantes, *tekoa*, albergues estudiantiles, lugares de trabajo, etc.). Debido a que los *tekoa* (comunidad/aldea) de EGNS, así como las instituciones educativas en las que se insertan, se encuentran dispersas por toda la Provincia y no presentan características homogéneas, no se consideró realizar una estadía prolongada en una comunidad o institución de enseñanza. En este sentido, consideramos más fructífero acompañar a este grupo de estudiantes por los diferentes espacios que transitan durante su proceso de incorporación al sistema educativo superior (*tekoa* de origen, albergue de estudiantes, lugar de trabajo, IES, espacio de tutorías, encuentros de estudiantes, etc.). Asimismo, durante el período lectivo 2015 llevamos adelante un seguimiento personalizado de cada estudiante que se registrara como “alumno/a regular⁵” en carreras universitarias, terciarias y de formación docente de la Provincia de Misiones⁶ (39 en total). Este acompañamiento fue facilitado a partir de mi rol como coordinadora académica de un programa de acción afirmativa para estudiantes guaraníes desarrollado por la UNaM, que aportó conocimiento clave sobre el funcionamiento institucional y las dinámicas internas a estas iniciativas.

La información relativa a la situación de la población guaraní y las relaciones con el sistema educativo superior de Estado de Paraná fue producida a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica y a partir de comunicación personal con investigadores y equipos de pesquisa que estudian la temática en universidades estatales. En primer lugar, realizamos un mapeo en el Banco de Tesis de la CAPES, de búsquedas en sitios web de dominio público y en páginas virtuales de grupos de investigación que abordaran la educación intercultural. Luego de seleccionar los materiales y antecedentes sobre la situación educativa del pueblo guaraní en Brasil, pudimos acotarlo a investigaciones que trataran específicamente el acceso y permanencia de los indígenas en la enseñanza superior en universidades estatales de Paraná. La posibilidad de contar con la co-dirección del Prof. Amaral, de la Universidade de Londrina, nos aportó un conocimiento

⁴ Clases en las IES, talleres, tutorías, etc.

⁵ Categoría utilizada en las IES para identificar aquel estudiante que mantiene una regularidad tanto de asistencia a clases como de exámenes aprobados (dos materias aprobadas por año como mínimo).

⁶ La entrada a las IES se vio facilitada a través del Programa Caminemos todos por la educación, donde me desempeñé como coordinadora académica.

interno sobre la situación de los pueblos indígenas en IES de Paraná así como sobre el funcionamiento de los programas destinados a esta población. Además, los/as integrantes de su equipo de investigación nos facilitaron la información estadística producida sobre la temática allí.

Sobre el estilo de escritura utilizado

Hemos optado por el uso de cursivas para indicar los conceptos y palabras guaraní con inmediata traducción al castellano dentro del mismo texto, a excepción de algunas palabras de uso corriente que ya han sido castellanizadas, por ejemplo: guaraníes. Debido a que la lengua *mbya*-guaraní no posee forma escrita⁷, hemos optado por utilizar la escritura correspondiente al guaraní paraguayo⁸. Es menester destacar que, aunque comparten el mismo tronco lingüístico tupí-guaraní, según el pueblo *mbya*-guaraní existen diferencias entre estas dos lenguas. Las mismas son entendidas como el resultado del contacto con los *jurua*⁹ (persona no-guaraní), que produjo una mixturación del castellano sobre la lengua. Un ejemplo de ello es la construcción del plural, que mientras en guaraní paraguayo se realiza mediante el sufijo *kuera*, en *mbya*-guaraní se hace con el sufijo *kuery*.

En relación al estilo de escritura, hemos optado donde fuera posible evitar el uso excesivo de un lenguaje abstracto o barroco que dificulte la comprensión de las ideas presentadas. Coincidimos con Tenti Fanfani cuando declara que

“las ciencias sociales no valen la pena si sus productos no son comunicables a los individuos que están fuera del círculo restringido de los iniciados en la disciplina. La

⁷ A excepción de un diccionario *mbya*-guaraní – español (Rodas y Benítez, 2018) que se publicó este año, pero que generó mucha polémica entre algunos caciques que afirman no fueron consultados para la realización del mismo.

⁸ También conocido como “guaraní criollo” (Cerno, 2013) o, en el contexto de los estudios tupí-guaraníes, como *avañe’ẽ* (Dietrich 2002: 31, Rodrigues 1984/1985:38-42). Según Cerno, surge del proceso de interacción entre españoles e indígenas ocurrido durante la colonización española en las antiguas provincias del Paraguay y Corrientes (siglos XVI-XVIII) y “es una de las ocho lenguas integrantes del grupo de lenguas guaraníes meridionales, según la clasificación de Dietrich (2010b:11). Otras lenguas de este grupo son el guaraní jesuítico, el *kaiwá* (kaiova o pãï), el *ñandeva* (chiripá), el *mbya*, el *xetá*, el guaraní chaqueño (*chiriguano*) y el *tapiete*” (Cerno, 2013:19).

⁹*Yuruá*: Boca abierta; grande (Montoya, 1876:200).

sociología no tiene justificación social si sólo es entendida por el círculo cerrado de los colegas. Sólo vale la pena en tanto y en cuanto contribuya al desarrollo de la conciencia social y al desarrollo de una sociedad más digna de ser vivida por todos. Para cumplir con su función social tiene que trascender el lenguaje de los iniciados” (2008:130).

Finalmente, tras largos años de trabajo conjunto con estudiantes y ex-estudiantes guaraníes (que en algunos casos han cristalizado en publicaciones académicas conjuntas), ADIs, *mburuvichas*, y otros miembros de la etnia guaraní, nos hacemos eco del dilema planteado por Gupta (2014) en relación al valor supremo otorgado en la academia a la “autoría única” del trabajo etnográfico. Esperamos quizá ingenuamente que el uso del plural en la mayor parte del texto allane el camino para formas más cooperativas de investigación en ciencia social, en las que “sujetos estudiados” tengan mayor presencia que la mera transcripción de sus voces por el/la investigador/a. Por último, pero no menos importante, en relación a la escritura hemos procurado evitar todo lo posible el lenguaje sexista. Sin embargo, a fin de facilitar la lectura a lectores que no han incorporado el español como primera lengua no se incluyen recursos como “@”, “x” o “e”.

Capítulo I

Antropología y Educación

La preocupación antropológica por la educación aparece tempranamente en la década de 1930, y hasta 1950 el rasgo característico de los estudios antropológicos sobre educación fue su énfasis en los problemas de la transmisión cultural. De esta época datan los trabajos seminales de María Montessori (1913); Boas (1928); Mead (1931); Malinowski (1936); Firth (1936); Meyer Fortes (1938); Herskovits (1938), o Nadel (1944). Es recién a partir de la Conferencia de Antropólogos y Educadores¹⁰ de 1954 – cuyos trabajos publicó George Spindler en 1955 bajo el título de *Education and Anthropology* – que la investigación antropológica en educación comienza a considerar otros temas y metodologías (Velasco Maillo, García Castaño y Díaz de Rada, 1993).

En 1970, John Middleton compila una serie de trabajos bajo el título *From Child to Adult: Study in the Anthropology of Education*, en los que aborda la cuestión educativa desde posiciones interculturales, monoculturales, clasistas y étnico-raciales, dentro de sociedades rurales y urbanas (Rebolledo, 2009). En esta década, la antropología de la educación se vio influenciada por una corriente neomarxista, nutrida por la sociología de Pierre Bourdieu, quien había demostrado que la capacidad de apropiarse de capital cultural (central para una incorporación favorable en el sistema educativo) se ve en gran parte condicionada por la relación previa que los individuos han tenido con esos contenidos culturales, principalmente en ámbitos familiares. Para Bourdieu, la educación formal se basa en la legitimación de una arbitrariedad cultural, a partir de la selección de contenidos culturales producto de la universalización de una determinada forma de pensar, de hacer y de actuar de las clases dominantes, que son plasmados en los planes educativos de los diferentes niveles del sistema escolar. De tal manera que las instituciones educativas privilegian a aquellos sujetos más familiarizados con el entorno del cual surgen estos contenidos. Su transmisión al conjunto de la sociedad contribuye entonces a reproducir una particular visión del mundo, legitimando y reforzando las desigualdades sociales de origen a partir de ideologías como la creencia en el “don” o “talento natural” (Bourdieu y Passeron, 2013). Esta línea de investigación contribuyó más

¹⁰ Allí, se discutieron el aprendizaje intercultural y la introducción de las categorías de etnia y clase social, así como los efectos académicos.

que ninguna a superar el sesgo economicista que veía exclusivamente en las condiciones materiales la causa del desigual desempeño escolar, señalando que las relaciones previas de los/as estudiantes con la cultura también son un factor de peso fundamental en el éxito educativo, que a su vez habilita el acceso a otros campos (principalmente el económico y el político).

En términos generales, la sociología genética de Pierre Bourdieu representa un intento de superación de la dualidad tradicional en ciencias sociales entre estructura social y agencia (Galvis, 2009). Su propuesta parte de concebirla realidad social como el resultado de un doble proceso de estructuración: producto de la acción combinada de estructuras internas y estructuras externas, en donde las primeras derivan de la aprehensión e internalización de las segundas. A través de un conjunto de herramientas analíticas, conceptuales y metodológicas articuladas, el esquema bourdieusiano nos permite captar esta realidad objetiva en sus aspectos históricos, materiales y simbólicos, para explicar cómo se producen determinadas condiciones de existencia así como los esquemas a través de los cuales los agentes perciben, aprecian y actúan en el universo social.

Su propuesta se ancla en la articulación de tres conceptos: campo, *habitus* y capitales; tríada que sólo puede ser definida dentro del esquema teórico que constituyen, pues adquieren su significado a partir de su vinculación en un sistema de relaciones objetivas (Baranger, 2012). Estos conceptos no son simultáneos, sino que fueron producidos como parte de un proceso dinámico y espiralado de reflexión e investigación. El primero de ellos, tomado de la tradición aristotélica y su particular uso por Marcel Mauss (1950), es introducido por Bourdieu en 1968 pero recién cobra especial importancia en 1970 con su obra “La reproducción”. Mediante este concepto dota de sentido el proceso de internalización de condiciones objetivas y establece el principio a partir del cual el agente define su acción en las nuevas situaciones que se le presentan, según las representaciones que tiene de ellas (Bourdieu, 2010). *Habitus* es el concepto clave que le permite a Bourdieu romper con el objetivismo sin sujeto y con el subjetivismo fenomenológico sin estructura, y se encuentra relacionado dialécticamente con la noción de campo, de tal forma que “un campo consiste en un conjunto de relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas, mientras que el *habitus* toma la forma de un conjunto de relaciones históricas incorporadas a los agentes sociales” (Gutiérrez, 2005:23). De esta manera, Bourdieu nos presenta con una alternativa a la dicotomía entre perspectiva objetivista y subjetivista, planteando que las estructuras objetivas, internalizadas o exteriorizadas, condicionan y habilitan las prácticas sociales: por ejemplo, en los

esquemas a partir de los cuales los estudiantes guaraníes eligen las carreras de nivel superior que van a estudiar.

En cuanto al concepto de capital, al reinventarlo Bourdieu lo libera de las ataduras del economicismo y lo extiende a cualquier tipo de bien susceptible de acumulación (Gutiérrez, 2005). Distingue así el capital económico del "capital cultural, el capital social y el capital simbólico, que constituyen la gama posible de los recursos y de los bienes de toda naturaleza que sirven a la vez de medios y de apuestas a sus inversores" (Gutiérrez, 2005:36). La noción de capital cultural¹¹ es fundamental para dar cuenta de las diferencias en los resultados educativos de los Estudiantes Guaraníes de Nivel Superior (EGNS) con relación a los demás estudiantes del campo universitario, y de las posibilidades de acceso y de permanencia en el sistema educativo superior. Las posibilidades de aprendizaje e incorporación de un conocimiento específico altamente valorado por los profesores universitarios – como el manejo de un lenguaje académico específico, formas de escritura y prácticas de estudio – tienen que ver no sólo con el paso por el sistema educativo formal – objetivado en forma de título educativo primario o secundario – sino también con esquemas de percepción y apreciación incorporados en ámbitos familiares y extraescolares caracterizados por un elevado volumen de capital cultural (Bourdieu, 2009). De manera que las restricciones en el aprendizaje se relacionan estrechamente con las diversas configuraciones sociales y culturales de las familias de origen, y tienen efectos diferenciales entre mujeres y varones.

A su vez, la noción de capital social es útil para analizar las relaciones entre EGNS y otros miembros de sus comunidades de origen. Este concepto es definido por Bourdieu como

“Conjunto de los recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de inter-conocimiento y de inter-reconocimiento; o, en otros términos, a la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que no sólo están dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos), sino que también están unidos por lazos permanentes y útiles” (Bourdieu, 1980:2).

Su aplicación nos permite visualizar y comparar la posición de EGNS con respecto al resto de los integrantes de sus *tekoa*, en especial a partir de analizar sus relaciones de

¹¹Que puede existir bajo tres formas: incorporado (*habitus*), objetivado, bajo la forma de bienes culturales (cuadros, libros, etc.) e institucionalizado, por ejemplo, en forma de título universitario (Bourdieu, 1979).

consanguinidad. Observamos así que los/as EGNS están mejor posicionados que otros guaraníes para realizar las trayectorias que les permiten acceder a IES, en tanto son poseedores de un entramado de relaciones de parentesco con agentes distinguidos que les convierte en “favorecidos” dentro de sus comunidades de pertenencia.

Otro concepto fundamental desarrollado por Pierre Bourdieu es el de interés, posteriormente reemplazado por *illusio*. En sus palabras “la *illusio* es lo opuesto a la ataraxia: es el hecho de estar llevado a invertir tomado en el juego y por el juego. Estar interesado, es acordar a un juego social determinado, lo que allí ocurre tiene un sentido, que sus apuestas son importantes y dignas de ser perseguidas” (Bourdieu y Wacquant, 1995:80). Mediante una ruptura con la idea de “interés transhistórico y universal de la teoría utilitarista”, esta noción nos permite pensar la práctica social en términos de estrategia, vinculada a intereses específicos –ligados a un juego particular– que son a la vez presupuestos y producidos por el funcionamiento de campos delimitados históricamente.

En este sentido, se articula con el concepto de *habitus* de tal forma que las apuestas tienen sentido tanto para el individuo como para la clase y el grupo étnico al que pertenece. En relación a la elección de carreras, por ejemplo, observamos que a diferencia de otros colegas universitarios, el conjunto de EGNS orienta sus elecciones en función de un interés a la vez individual y comunitario. La pertenencia étnica de esta manera ejerce una presión específica sobre las decisiones, que coexiste con la búsqueda de reconocimiento y beneficios que trae aparejado el título de educación superior, o aún la etiqueta de “estudiante universitario”. Estas decisiones pueden incluso alterar la dinámica de la interacción familiar, así como las posibilidades concretas de inserción laboral en un medio que se caracteriza por la escases de recursos, como en el caso de una joven estudiante guaraní que optó por cambiar de carrera:

“Estaba estudiando enfermería antes de cambiarme a Profesorado de nivel inicial. Siempre quise estudiar para maestra jardinera. A mi mamá no le gustó que me cambié de carrera, casi no me habla, dice que enfermería es una mejor carrera y la UNaM una mejor universidad y que enfermería me va dar trabajo... Ella es agente sanitaria y yo antes, cuando estaba en enfermería, trabajaba ahí en el hospital, como traductora para las mujeres guaraní que iban a atenderse”

(Estudiante de Profesorado en Nivel Inicial, *tekoa Tamandúá*).

La noción de capital intercultural: una alternativa analítica para pensar las relaciones interétnicas

Siguiendo esta línea de pensamiento, Andreas Pöllmann (2016; 2016b; 2017) desarrolla el concepto de capital intercultural, entendido como:

“una forma de capital sociocultural que incluye experiencias, habilidades y competencias interculturales [y] como todo tipo de capital cultural, es de carácter simbólico – incluyendo maneras de ser, ver, actuar y pensar – y provee recursos para lograr el éxito más allá de las formas tradicionales de riqueza económica” (2016b:1).

El capital intercultural aparece entonces como una variante o sub-especie de capital cultural, que puede operar como marcador de distinción socio-cultural en diversos espacios. El pre-fijo “inter” refiere a las esferas de relación entre diversas culturas, sin que esto implique desdibujar las particularidades de cada una. Lo que distingue a esta sub-especie de otras formas de capital cultural “es su grado relativo de trascendencia de campos” (Pöllmann, 2014:57), que le permite mantener e incluso aumentar su valor de cambio (o tasa de conversión) al ser traspasado a otros campos distintos de los de (re)producción cultural.

Al igual que otros tipos de capital cultural, el capital intercultural puede existir en tres formas: a) objetivada, en monumentos y obras con connotación intercultural que trascienden las “fronteras” culturales de diversos países, así como en instituciones de orientación intercultural (escuelas bi o plurilingües, universidades interculturales, entre otras) y en producciones académicas y de divulgación que aplican un punto de vista intercultural; b) institucionalizada, a través de certificaciones otorgadas por estas y otras instituciones de educación formal, que además pueden reconocer manifestaciones incorporadas de capital intercultural (por ejemplo, habilidad para los idiomas, experiencias de vida en países extranjeros, participación en redes o colectivos interculturales, etc.); y c) incorporada a la manera de habilidades, competencias y sensibilidades interculturales. En sus investigaciones, Pöllmann atiende principalmente a este último estado del capital intercultural, para lo cual distingue entre diversas formas y circunstancias en que puede ser realizado en la práctica. Así, “el capital intercultural puede realizarse en términos de (una combinación de) toma de conciencia, adquisición y aplicación” (2014:58), como se detalla en el siguiente cuadro.

Tabla 1. Estados de realización de capital intercultural

		no aplicado	aplicado
no consciente	no adquirido	No Realización	---
	adquirido	Adquisición	Adquisición y Aplicación
		no aplicado	aplicado
consciente	no adquirido	Consciencia	---
	adquirido	Consciencia y Adquisición	Realización Completa

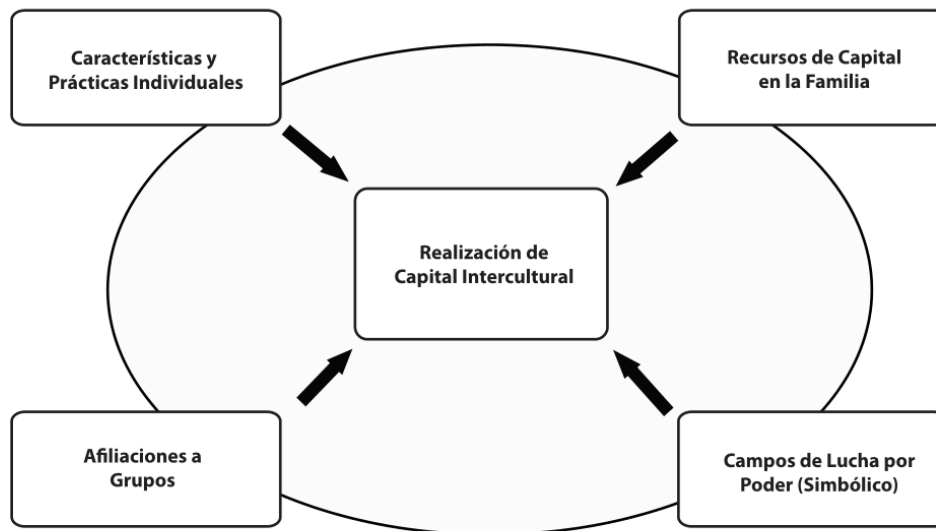
(Elaborado por Pöllmann, 2014)

La realización completa del capital intercultural en forma incorporada se da cuando es acompañada de algún grado de toma de consciencia sobre las apuestas en juego. Aunque la falta de conocimiento explícito sobre éstas no excluyen grados de adquisición y aplicación efectiva de capital intercultural. Esto último se da especialmente cuando su incorporación ocurre en entornos que favorecen una incorporación instintiva de dicho capital, desde centros comunitarios de gestión estatal en barrios de clase trabajadora proveniente de diversos contextos culturales, hasta prestigiosos programas internacionales de formación de “líderes globales”. Estos casos tan dispares muestran que sus posibilidades de conversión en otras especies de capital, por ejemplo económico, son altamente desiguales dependiendo del contexto de apropiación, de la trayectoria de los agentes que se los apropian y de sus posiciones en el espacio social. Además, al igual que otras especies de capital, “el capital intercultural tiende a operar "como capital simbólico, *i.e.*, a no ser reconocido como capital"(Bourdieu, 1986b:245), lo que puede resultar en ganancias financieras substanciales aunque éstas no siempre sean evidentes a primera vista” (Pöllmann, 2014:59).

No obstante, su principal valor de cambio está en que supone la producción en los agentes sociales de un sentido práctico que tiende a complementar diferentes perspectivas culturales, alentando un manejo más fluido en contextos socio-culturales previamente desconocidos o “extraños”. Obviamente esto no implica *per se* que las relaciones

interculturales sean más equitativas o estén dotadas del mismo estatus, en especial cuando los agentes que interactúan ocupan posiciones desiguales del espacio social, que aunque en principio implican relaciones entre culturas distintas, en la práctica están constreñidas por relaciones de explotación económica o de subordinación cultural. No es lo mismo para un miembro de la etnia Guaraní relacionarse con la sociedad envolvente mediante empleos temporales como peón rural, que como alumno en una escuela convencional ubicada en una ciudad intermedia o como estudiante en una reconocida institución de transmisión cultural como la universidad.

El siguiente esquema elaborado por Pöllmann, muestra que la incorporación de capital intercultural es el producto de factores individuales, familiares y ambientales interrelacionados:



(Elaborado por Pöllmann, 2014)

La familia juega un rol crucial en transmitir y delimitar las oportunidades para la acumulación de distintas formas de capital intercultural, así como en generar las condiciones para que los agentes sociales saquen provecho de éstas (Pöllmann, 2010). Asimismo, las posibilidades de un agente social de capitalizar un determinado volumen de capital intercultural puede “variar significativamente -dependiendo en gran medida de su afiliación (real o percibida) a grupos étnicos, lingüísticos, nacionales, raciales, religiosos u otros- particularmente en contextos de dominación y de marginación sistemáticos” (Pöllmann, 2014:61).

Además, los miembros de grupos dominados en el espacio social pueden implementar tres estrategias principales para aumentar sus posibilidades de realizar capital intercultural: a) cambiar de afiliación a otro/s colectivos; b) incorporar estrategias de lucha por el reconocimiento y la valorización de los conocimientos y experiencias interculturales de su grupo; y c) intentar subvertir los principios simbólicos de división cultural establecidos, a través de cambiar las prácticas y costumbres que los sustentan (Pöllmann, 2014).

Debido a las limitaciones subjetivas y objetivas para cambiar voluntariamente la pertenencia a un colectivo, en especial cuando este es de carácter étnico-lingüístico o de clase social, la primera estrategia parece poco prometedora. La tercer estrategia también presenta muchas limitaciones debido al carácter sedimentado que adopta la reproducción de desigualdades culturales en el funcionamiento cotidiano de instituciones escolares (Bourdieu, 2008; Bourdieu y Passeron, 2013; Wacquant, 2005). Por ello, la segunda opción se perfila como la alternativa más redituable, al menos en el corto y mediano plazo, para la producción y acumulación de capital intercultural entre grupos marginados. En este sentido, “una parte crítica de esta lucha consiste en la afirmación de que la causa de su marginación se debe, más que a la escasez de recursos familiares y culturales, a la falta de reconocimiento y apreciación de esos recursos como legítimos y valiosos” (Pöllmann, 2014:63).

No obstante, las posibilidades reales de éxito de estas alternativas dependen en gran medida del contexto histórico en que se implementan, especialmente en relación a las políticas de estado sobre las minorías étnicas, los grupos marginados y la educación formal. Siguiendo a Bourdieu, Pöllmann señala que

“Como los portadores del "*monopolio de la violencia simbólica legítima*" (Bourdieu, 1991b, p. 239, *traducción mía, cursivas del autor*), los Estados representan una fuerza primaria en la formación de categorías y divisiones socioculturales, ya sea de manera explícita y formalizada al autorizar disposiciones legales y leyes (Bourdieu, 1986a) o de manera menos explícita, pero no por eso menos efectiva, en otros campos de lucha por el poder (simbólico) -incluyendo las áreas de la educación formal (Bourdieu & Passeron, 1977), la producción cultural (Bourdieu, 1993), el lenguaje y la comunicación (Bourdieu, 1991a), la religión (Bourdieu, 1991b) y el género (Bourdieu, 2001)” (2014:63-64).

La propuesta analítica de Pöllmann será retomada a nivel empírico en el capítulo VIII, para dar cuenta de la importancia que los aprendizajes realizados en el núcleo familiar y comunitario tienen sobre las posibilidades de éxito de los estudiantes guaraníes en el sistema educativo formal.

La identidad étnica en el pensamiento antropológico

El concepto de identidad hace su ingreso al campo antropológico alrededor de 1960, en un contexto político en el que los movimientos de independencia hacían cada vez más visibles líneas sub-nacionales de división. Este proceso fue alimentado no sólo por la relativamente alta visibilidad que adquirieron los movimientos de grupos étnicos políticamente organizados en la África poscolonial, sino también por el impacto del pluralismo cultural en Asia, la erosión de la credibilidad de la “metáfora del crisol” en América, la excitante actividad de nacionalidades “sumergidas” en Europa, y la realización de que el estalinismo había silenciado pero no resuelto la cuestión de las múltiples nacionalidades soviéticas.

La tipología elaborada por Miguel Bartolomé (2008) sobre las propuestas teóricas recientes para el estudio de las identidades étnicas, resulta de particular relevancia para pensar las relaciones interétnicas entre distintos grupos poblacionales e instituciones nacionales, como formas de producción de identidades. Distingue así cuatro tipos de abordajes/perspectivas: primordialista; constructivista; instrumentalista; y generativa o interaccionista. Según el autor, estos puntos de vista no son excluyentes sino que representan distintas aproximaciones a una teoría general de la identidad étnica, ya que expresan algunos de sus aspectos y/o posibilidades. Desde la perspectiva primordialista “se enfatiza la intensidad de los lazos sociales grupales vividos, como aspectos fundamentales en la constitución de la persona” (Bartolomé, 2008:65). La noción de primordialismo se suele atribuir a Edward Shils (1957), a partir de su reconocimiento del papel central que los grupos primarios juegan en la conformación y dinámica de las sociedades complejas. Sin embargo es usual reconocer en Geertz la codificación de esta perspectiva a partir de su análisis de la constitución de los nuevos estados, a partir de analizar la confrontación entre grupos étnicos con los procesos de construcción estatal. Según Bartolomé, la principal crítica a esta postura es que falla en reconocer el “contexto relacional en el que las identidades se manifiestan, la competencia entre grupos, las

presiones del Estado que endurecen o hacen permeables las fronteras étnicas y el papel fundamental de la interacción material y simbólica con los otros en la construcción de un nosotros” (2008:66).

Arnold Leonard Epstein (1978) fue uno de los iniciadores de la propuesta constructivista para estudiar la identidad, siguiendo la propuesta analítica elaborada por Berger y Luckmann (1973). Esta perspectiva hace hincapié en el carácter construido de las identidades de los grupos étnicos, en cuya constitución se evidencian componentes históricos, lingüísticos o culturales, e imaginarios. Se orienta más hacia las dimensiones identitarias de la etnicidad y las considera como un fenómeno ligado a la modernidad en un mundo de rápidos cambios. Este abordaje es útil para el estudio de los procesos de constitución de nuevas identidades étnicas (etnogénesis), tanto históricos como contemporáneos, nutrido por las formulaciones teóricas referidas a las naciones, tales como la “invención de la tradición” (Hobsbawm y Ranger, 2002) y la noción de “comunidad imaginada” (Anderson, 1993). La principal crítica a la visión constructivista reside en que “al enfatizar los enfoques contextuales y sincrónicos, olvidan la historicidad de los protagonistas étnicos y sus cambiantes patrimonios culturales” (Bartolomé, 2006:32). De esta manera, es usual caer en el error de caracterizarlos limitadamente como “procesos de corto alcance”, guiados por intereses incidentales cuya legitimidad o “racionalidad” puede incluso llegar a ser cuestionada. Además, los constructivistas extremos son propensos a obviar el hecho de que las etnias y las naciones son unidades no equivalentes (Bartolomé 2008), y su principal diferencia radica en que las etnias carecen, por lo general, de las “posibilidades de una intercomunicación generalizada que favorezca compartir tradiciones inventadas, o imaginar una existencia comunitaria que en realidad se da cara a cara, aunque puedan afirmar una imaginaria ancestralidad compartida” (Bartolomé, 2006:32).

Desde el enfoque instrumentalista, marcado por las propuestas de Glazer y Moynihan (1975), y de Cohen (1974; 1982), la identidad étnica es esencialmente un recurso para la movilización política, que puede ser manipulado para obtener determinados fines. Una de las críticas a esta perspectiva es el hecho de que no toma en cuenta que las identidades étnicas son previas y posteriores a su manipulación. También es usual desde este marco conceptual “desacreditar la presencia de actores étnicos en los escenarios políticos, traduciendo sus demandas y su misma existencia a la disputa por intereses coyunturales” (Bartolomé, 2008:69). El conjunto de propuestas que conforman la perspectiva instrumentalista, cuyo origen son los estudios de la competencia entre grupos étnicos en

ámbitos urbanos, “tienden a minusvalorar las distintas axiologías contrapuestas y sus sistemas de valores involucrados, así como la presencia de diferentes lógicas culturales que no pueden ser exclusivamente reducidas a la lógica de la ganancia” (Bartolomé, 2006:33-34).

Por último, el enfoque generativo o interaccionista, desarrollado por Frederik Barth (1976) y ampliamente celebrado por su carácter dinámico e interactivo, define al “grupo étnico” como una organización que regula las relaciones entre individuos y grupos por medio del establecimiento de fronteras de interacción, por medio de la generación de categorías de auto-adscripción y de adscripción por otros. La categoría de “frontera” constituye un rasgo fundamental de lo étnico, siempre que la existencia de un grupo depende de la persistencia de sus límites reales o percibidos. En este sentido, las identidades que se construyen en estos grupos son relacionales pues precisan de otras identidades para contrastarse. Algunas de las principales críticas que se realizaron al planteo de Barth son: a) la ausencia de referencias a las contradicciones económicas al interior o entre etnias organizacionales; b) la escasa atención a los sistemas simbólicos involucrados en las relaciones interétnicas, en especial a aquellos que aluden a situaciones de poder; y c) la escasa atención prestada al papel del Estado dentro del cual habitan los grupos étnicos, ya que éstos no pueden ser comprendidos sin relación con el ámbito político dentro del cual se inscriben.

A pesar de sus diferencias, Bartolomé (2008) considera que las cuatro perspectivas teóricas presentadas para abordar las identidades sociales son complementarias. Partiendo de que los sentimientos primordiales existen, y aceptando que dichos sentimientos son dinámicos e históricos, también se puede coincidir en que las identidades son construidas a lo largo de un proceso social de identificación, sin caer en el error de concebir que existan identidades originales/esenciales o verdaderas/falsas. Por último, “toda identidad puede ser movilizada a nivel instrumental para obtener algún recurso en disputa: la identidad en acción, la etnicidad, supone siempre una orientación a fines, y la prosecución de dichos fines pueden modificar las características del grupo en cuestión a través de faccionalismos o alianzas” (Bartolomé, 2008:73).

Desde este punto de vista, vale la pena destacar algunos usos erróneos del concepto de identidad, tales como: a) sostener que la hibridación lleva a relativizar la noción de identidad (García Canclini, 1989; 2003); b) definir las características del proceso étnico y de las identidades que construye a partir del comportamiento coyuntural; o c) equiparar las identidades nacionales occidentales a las identidades étnicas, por el papel constitutivo

del Estado y por la pertenencia a una misma tradición cultural. En este sentido, el planteo de Amartya Sen (2001) en relación al concepto de identidad plural¹², en particular su percepción de las posibilidades de libre elección de la identidad, ignora las determinaciones que las fronteras étnicas y los diferenciales de poder producen en este proceso eleccionario.

A pesar de que las identidades son preexistentes a la modernidad y a la expansión y profundización del régimen de acumulación capitalista, la actual dinámica comunicativa favorece su visualización de tal manera que pareciera constituir un fenómeno contemporáneo novedoso (Bartolomé, 2008). Se vuelve esencial entonces, no desligar la narrativa identitaria del análisis histórico y la consideración por los múltiples y desiguales contextos sociales dentro de los que se construye. Entendiendo que los conceptos son construcciones operadas por los investigadores sobre la realidad social, coincidimos con Bartolomé en que “una teoría de la identidad no requiere sólo de prolijas aproximaciones hermenéuticas, sino también de constataciones provenientes tanto de la observación como de la interrogación” (Bartolomé, 2006:29).

En este eje, los aportes de Roberto Cardoso de Oliveira continúan siendo nodales. Basados en una amplia experiencia etnológica y etnográfica anclada en una clara matriz epistemológica de pensamiento, este autor es un clásico imprescindible para el estudio de identidades sociales. Su propuesta parte de concebir el contacto interétnico¹³ como uno de los fenómenos más comunes en el mundo moderno. Para comprender las relaciones interétnicas es menester insertarlas en un sistema social de carácter interétnico, atendiendo a las múltiples determinaciones que ejerce sobre aquéllas. Tal sistema interétnico– constituido por procesos de articulación étnica– “no puede dejar de referirse a procesos de articulación social de otro tipo, como los que relacionan a otros sectores de la sociedad global, ya sean los interregionales, los inter-clase, o aun aquellos que vinculan a los sectores rural y urbano” (Cardoso de Oliveira, 2007:111).

Este antropólogo brasilero fue uno de los primeros en destacar

¹² Plantea que las culturas no constituyen conjuntos monolíticos sino ámbitos internamente diversos que ofrecen diferentes alternativas, donde poseemos la posibilidad de identificarnos con distintos grupos de manera simultánea a partir de nuestra capacidad de elección (Sen, 2001).

¹³ Definido como “Las relaciones que se dan entre individuos y grupos de diversas procedencias nacionales, raciales o culturales” (2007:47).

“el carácter procesal y relacional de la identidad, que cambia con el tiempo y las circunstancias, se manipula instrumentalmente y que recurre a distintos signos diacríticos (elementos culturales) para definirse, pero también enfatizó el hecho de que las identidades son las formas ideológicas que asumen las representaciones colectivas de un grupo étnico” (Bartolomé, 2006:37).

Desde su perspectiva, los estudios sobre las relaciones entre clase y etnia suelen adolecer de una deformación analítica, basada en el encubrimiento de las relaciones de clase bajo la categoría de etnia (Cardoso de Oliveira, 2007). Así, las “etnias y clases son relaciones y no grupos sociales con límites trazados objetivamente de manera empírica” (2007:216). La relación de clase es esencialmente contradictoria, mientras que en el caso de la relación entre etnias el carácter contradictorio aparece únicamente cuando se trata de minorías insertas en sociedades dominantes. La relación que se teje sería típicamente de sujeción. De esta manera, se consigue “el equivalente revelado en las relaciones de clase: la dominación de una, reproducida dialécticamente en la sujeción de la otra” (2007:216). Cardoso proclama entonces que las teorías de la estratificación y de la estructura de clases son compatibles con la teoría de la fricción interétnica y con la teoría de la identidad étnica. Sin embargo, aunque los sistemas étnicos y de clase se influyen y determinan mutuamente, no siempre cubren los mismos espacios sociales. Para pensar los distintos niveles y posibilidades de relaciones entre las identidades étnicas y de clase social, Cardoso se vale de la noción de campos semánticos desarrollada por su maestro, Guilles-Gastón Granger, para elaborar una matriz analítica organizada en base a las categorías antropológicas de identidad y cultura. De esta manera, construye un espacio de posibilidades de relacionamiento humano en términos de etnia y de clase social, aplicable a diversos contextos históricos de organización política, económica y social.

Identidad Cultura	No- minoritaria	Minoritaria
Simple	I	II
Compleja	IV	III

(Elaboración propia a partir de Cardoso de Oliveira, 2007)

De su análisis se desprende que “en todos los contextos marcados por la estructura de clases, la tendencia que se observa es que la etnicidad, en cuanto ideología, encubre las relaciones de clase, enmascarándolas ante los agentes sociales” (Cardoso de Oliveira, 2007:220). Únicamente quedan excluidas de esta definición las situaciones ubicadas en el espacio I, correspondiente a formaciones culturales “simples” con identidades “no-minoritarias” (por ejemplo, grupos tribales aislados o que ocupan nichos remotos de los territorios nacionales, con relaciones económicas inter-tribales de tipo no-capitalista), pues la homogeneidad étnica y la ausencia de formaciones de clase las vuelve incapaces de ser comprendidas dentro de los fenómenos de etnicidad.

Los espacios comprendidos del II al IV implican distintas formas de articulación con clases sociales en el marco de regímenes políticos dominados por Estados. En el espacio II se articulan aquellos grupos con culturas “simples” insertos en sociedades envolventes, en las que su identidad es “minoritaria”, por ejemplo, grupos indígenas en relación con grupos nacionales dominantes y mayoritarios, como los guaraníes de Misiones (Argentina) y Paraná (Brasil). En el espacio III se da la articulación entre grupos con identidades minoritarias no-indígenas (nacionales o “raciales”) provenientes de culturas complejas, como en el caso de migrantes nacionales entre países de regiones subdesarrolladas. Por último, el espacio IV comprende la relación entre grupos provenientes de formaciones sociales con culturas complejas en los que su identidad es no-minoritaria, como en el caso de las relaciones entre migrantes nacionales procedentes de países con culturas percibidas como superiores y los miembros de las sociedades receptoras, sean éstas “periféricas” (Brasil, México, Argentina, etc.) o “centrales” (países europeos, etc.). Es para el conjunto de estos tres últimos tipos de relaciones que Cardoso reserva el término “eticidad”, a la cual define como “un concepto que cubre una gama de fenómenos relativos a comportamientos y creencias condicionados por la situación de miembros de pueblos (etnias o naciones) insertos en sociedades anfitrionas” (Cardoso de Oliveira, 2007:220).

Se vuelve evidente que en el análisis de Cardoso los esquemas simbólicos adquieren una importancia central bajo la forma de ideologías que organizan las diversas formas de articulación entre grupos que componen una sociedad. En particular, las relaciones comprendidas en el espacio semántico IV expresan la complejidad de estas articulaciones, bajo la forma de ideologías políticas y étnicas con muchos puntos de contacto. Sin embargo, su modelo opera como una guía operativa para analizar desde el punto de vista antropológico las múltiples y complejas relaciones entre grupos étnicos y clases sociales

en el proceso de producción de identidades sociales en el marco de formaciones nacionales modernas.

El acápite que sigue analizamos cómo se ponen en juego algunos discursos relativos a la identidad guaraní en distintas situaciones de interacción, así como en relación a diversos repertorios de uso.

La identidad guaraní interpelada

Dos situaciones ocurridas durante el trabajo de campo dan cuenta de que la identidad *mbya-guaraní*¹⁴, como toda identidad, es una construcción dinámica que resulta de procesos agonísticos en los que intervienen distintos agentes sociales e instituciones que constriñen sus posibilidades de manifestación y repertorios de enunciación.

Siete años atrás concurrimos junto con tres estudiantes guaraníes y dos estudiantes no indígenas de la UNaM a la Dirección Provincial de Asuntos Guaraníes de Misiones, con la intención de solicitar apoyo económico para que los estudiantes pudieran solventar sus gastos cotidianos de manutención y los pasajes para volver a sus comunidades con cierta regularidad. La reunión, algo apresurada, tuvo lugar en el patio de entrada de la dependencia gubernamental. Allí improvisaron un círculo con sillas de plástico, en las que nos sentamos nosotros seis, más tres integrantes del Consejo de Ancianos y Guías Espirituales (figura creada por la organización estatal), un antiguo estudiante de la Licenciatura en Antropología Social que trabaja allí y el eterno director (no indígena) de la oficina (quien denegó nuestro permiso para grabar el encuentro). Sin demasiado ceremonial, planteamos nuestra solicitud a partir de fundamentar la importancia que la incorporación de guaraníes en carreras de nivel superior podría tener para generar profesionales indígenas comprometidos con sus comunidades, alegando que la necesidad de no perder el contacto regular con las mismas era indispensable en este proceso. Antes de que pudiéramos terminar, el director de la institución interrumpió nuestra presentación para desarrollar un extenso monólogo acerca de lo que implicaba la forma de vida guaraní, para argumentar que el ingreso de los guaraníes en IES ponía en peligro este sistema tradicional de costumbres ancestrales, cuyo resguardo era la principal razón de ser de este organismo. Lo central de su argumento se reduce al siguiente comentario, que transcribimos en nuestro cuaderno de campo: “la universidad es cosa de blancos. Los

¹⁴ La totalidad de los estudiantes con los que se trabajó se identifica como *mbya-guaraní*.

guaraníes tienen que estar en sus comunidades, sino corren el riesgo de perder su identidad”, con lo cual dio por finalizada la reunión.

En 2017, dos de los estudiantes que habían concurrido a esta reunión, y que continuaron estudiando en la universidad nos contaron entusiasmados que finalmente "recibieron sus nombres". Este ritual posee gran importancia en la vida de un guaraní, y usualmente tiene lugar alrededor del primer año de vida, cuando la criatura da evidencia suficiente de su fortaleza física (Larricq, 2012). La ceremonia se realiza en el *opygua* y es presidida por el *opy*, quien escucha el nombre por voluntad de *Tupa*. El caso de ellos era improbable debido a que son hijos de una unión étnica mixta (padre "criollo" y madre *mbya-guaraní*), y este procedimiento se reserva generalmente para niños y niñas con ambos padres *mbya*. Cuando le preguntamos qué sentido tenía para ellos esta experiencia, nos respondieron que hacía tiempo anhelaban este suceso, que les permite reafirmar su identidad como *mbya-guaraní*.

“Para mí fue fuerte, especial. Para mí fue ser finalmente *mbya-guaraní*! Yo no me sentía antes *mbya-guaraní*. Me sentía sí, pero sentía que faltaba algo y era eso. Porque eso es nuestra cultura, nuestra religión, como dicen ustedes. Pero no es religión la palabra, porque no es lo mismo. Como te decía, es importante usar bien las palabras y a veces no hay traducción para decir alguna palabra *mbya-guaraní*, porque es muy complicado para que entiendan”.

(Masculino, estudiante de Trabajo Social - *tekoa Ka'aguy Poty*)

Como argumenta Cardoso entonces, la identidad es una construcción dinámica que adopta distintas manifestaciones según el contexto, y que puede ser manipulada instrumentalmente a partir de diversos signos diacríticos (elementos culturales). Por ello conviene concebirla como la forma ideológica que adoptan las representaciones colectivas de un grupo étnico, contrariamente al sentido común que la percibe como natural e inmutable. No obstante, no debemos perder de vista que en su uso cotidiano es este último sentido el que suele tener primacía. Aún en instituciones educativas con orientación humanista o en ciencias sociales, incluso de nivel superior, en organismos públicos orientados a las poblaciones indígenas y los sectores populares, y en instituciones dedicadas a la investigación científica. El siguiente relato de una estudiante guaraní da cuenta de las tensiones que envuelven este proceso, y de cómo el sentido

común dominante sobre la identidad étnica limita las posibilidades de acceso a determinados recursos.

“Todo va por la apariencia. Más de una vez me hicieron sentir eso, ya desde becas en el colegio y cosas así. Me decían "vos sos una blanca, vos no sos india". Y desde mi punto de vista va más allá de lo que es tu color de piel... en el colegio nunca me dieron una beca porque me decían que no era india. Cuando llegué a quinto año me enteré que podía tener una beca de estudios. Entonces fue mi mamá a hablar, y le dicen "pero si tu hija no es aborigen, tu hija es blanca". Mi mamá le dijo a la señora, “vos trabajas en derechos humanos ¿podes fijarte en lo que estás diciendo?”. Terminé quinto año del secundario, y nunca me dieron una beca por ese motivo. Y así te van limitando...es como que si sos indígena tenés que tener ciertos rasgos y apariencia. Y esas personas que son responsables de difundir la información de becas no lo hacen. Es como que uno mismo tiene la obligación de informarse y buscar. Y la información no llega. Y siempre hubo problemas así... de que por cuestiones físicas o biológicas no soy guaraní. Mi mamá es blanca, por eso siempre tuve problemas con eso.

Ese día, ¿te acordás que me dijeron del CEDIT [Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica de la provincia de Misiones] que yo me había inscrito mal porque me inscribí en la beca para pueblos originarios? Les tuve que explicar que soy guaraní, a pesar de no vivir en mi comunidad, y también explicarles que estoy en la universidad. Como si esas cosas implicaran no ser guaraní.

Y las preguntas que te hacen: "¿y ustedes cazan y salen a recolectar?". La sociedad evolucionó un montón, pero nosotros para ellos tenemos que seguir cazando y recolectando”.

(Femenino, estudiante de abogacía, *tekoa Tamanduá*)

Como señala Silvia Rivera Cusicanqui¹⁵ (2008; 2010), es necesario dejar de lado las miradas patrimoniales sobre “lo indígena” para poder abordar las “realidades étnicas”. Esto implica dejar de rescatar la “aboriginalidad” para cristalizarla, y asumir que las resistencias y autonomías de las comunidades indígenas son afectadas por las perspectivas desarrollistas y están en diálogo constante con la modernidad, haciendo uso de todos los medios que ésta ofrece, en especial el acceso a la educación superior para asegurar los recursos y derechos de sus comunidades.

¹⁵Quien prefiere hablar de “identificación” en vez de “identidad”, argumentando que este último hace referencia a una situación estática o cristalizada, mientras que el primero supone una visión procesual.

Capítulo II

Interculturalidad, un concepto en debate

En este capítulo realizamos un sobrevuelo sobre el concepto de interculturalidad, sus antecedentes, alcances y límites, con el objetivo de llegar a un uso terminológico más apropiado desde la perspectiva antropológica. Dado que las ciencias sociales carecen de un “lenguaje protocolario” unificado para la descripción empírica del mundo histórico (Passeron, 2011), debemos someter las categorías, conceptos y términos que utilizamos a un ejercicio periódico y crítico de reflexión (Bartolomé, 2005), que nos permita marcar una ruptura con el sentido otorgado a los mismos en el lenguaje cotidiano (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008). A lo largo de nuestra investigación, hemos encontrado que la categoría de interculturalidad orienta la organización interna de la mayor parte de los proyectos de educación destinados a la población originaria de la provincia de Misiones. No obstante, en la actualidad persisten graves problemas en la incorporación de la población guaraní al sistema educativo en general y al universitario en particular. De allí la necesidad de revisar su circulación y usos desde una perspectiva crítica.

En América Latina, el concepto de interculturalidad cobra relevancia a partir del año 1994 cuando la ONU inaugura la Década de los Pueblos Originarios, posteriormente extendida hasta el año 2015. A partir de ese momento se comienzan a implementar programas desde agencias internacionales – que luego fueron apropiados a nivel nacional a través de ONGs, funcionarios públicos y dirigentes aborígenes – sobre minorías étnicas en los estados latinoamericanos, con la idea de garantizar un reconocimiento e inclusión democrática de dichas poblaciones a la sociedad nacional (Ramírez Hita, 2011). De manera simultánea, el concepto es apropiado por diversos movimientos indígenas y sociales de base, con el objeto de reclamar reconocimiento y autonomía frente a las instituciones estatales y los poderes privados. De esta manera, se genera una tensión entre los lineamientos internacionales y estatales que buscan ampliar el control hegemónico sobre las distintas poblaciones - y que cuentan con el respaldo simbólico y financiero de entes como la UNESCO, la UNICEF, la OEA, la OIT, las agencias europeas de cooperación y el Banco mundial, entre otras - y su uso para la movilización y el cambio social por organizaciones populares y comunitarias.

Es importante señalar que la noción de interculturalidad es deudora de categorías previas que vieron su origen en otras latitudes y tradiciones, cuyos antecedentes y usos es

necesario rescatar para evitar reproducir ideologías hegemónicas que a menudo se camuflan y reinventan en la circulación descontrolada de conceptos e ideas.

Entre éstas la más destacada es quizá la de multiculturalismo. Acuñado originalmente por el gobierno de Canadá a principios de 1970, y poco más tarde adoptado en Estados Unidos, Australia, Alemania, Inglaterra y Francia, este concepto partía de concebir a todos los grupos diferentes de la población dominante de cada país como minorías (Barabas, 2014). Erigido como concepto organizador para la planificación de políticas poblacionales que diesen cuenta de la dinámica diferencial dentro de una sociedad (Gorosito Kramer, 2004), el multiculturalismo se convirtió desde hace unas décadas en una política estatal clave para contener reclamos de respeto a la diversidad (Briones, 2002). Dado que involucra el supuesto de que entre las diferentes culturas se establecen relaciones igualitarias y simétricas, negando los conflictos inherentes a las desigualdades entre poblaciones, suele estar asociado a políticas de estado agenciadas desde las elites, con una clara vinculación a programas neoliberales (Restrepo, 2014). Es por ello que “el multiculturalismo ha sido considerado como la ideología social-política de la globalización y de la masificación de la migración internacional” (Barabas, 2014:14).

El multiculturalismo designa a diferentes formas de pluralismo cultural, sean estas basadas en la colonización de un estado sobre pueblos originarios como en la migración de grupos culturalmente distintos al ámbito que los recibe (Kimlicka, 1996). Desde este punto de vista, se promueve el respeto entre los distintos colectivos culturales a partir de concebir idealmente a la sociedad a la manera de un “patchwork” cultural, mientras que en la práctica los retazos se mantienen separados por diferencias económicas, políticas, lingüísticas y simbólicas (Diez, 2004; Bartolomé, 2008).

El planteo intercultural, cuyo antecedente también podemos situar en el biculturalismo, retoma el discurso del multiculturalismo pero “define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia” (Aguado, 1991:83) a través del respeto, el diálogo y la tolerancia hacia el Otro. Según Bartolomé (2006) esta noción tiene al menos dos sentidos. Por un lado, a) implica el acto de vincular o relacionar dos o más culturas diferentes en ámbitos plurales, y por el otro, b) hace referencia a las configuraciones culturales resultantes de la globalización contemporánea. Es decir, los seres humanos seríamos portadores de múltiples tradiciones, a las que invocaríamos de acuerdo con el contexto interactivo coyuntural. Hay que señalar que en su última acepción se eluden los

aspectos hegemónicos de la globalización en lo que atañe a la expansión e imposición de la cultura occidental al resto del mundo.

No obstante, Bartolomé defiende que existen otras formas de interculturalidad no alienantes. Por ejemplo, cuando involucra procesos relativos a objetivos particulares que no suponen una imposición coercitiva. En esta situación, el ser humano estaría en “condiciones de incorporar aspectos seleccionados de los flujos culturales que circulan por el planeta de acuerdo a sus propios intereses e incorporándolos dentro de sus marcos conceptuales con la menor violencia posible” (Bartolomé, 2006:122-123). Es el caso de diversas poblaciones indígenas de Latinoamérica que aprenden los idiomas dominantes y se capacitan para moverse dentro de culturas diferentes a la propia.

En su uso regular por parte de agentes e instituciones estatales, la interculturalidad propone la superación del conflicto por medio del respeto, el diálogo y la tolerancia hacia el “otro” (Diez, 2004). Sin embargo, las propuestas de este tipo rara vez se hacen extensivas a las experiencias prácticas de las poblaciones originarias, afro-descendientes o migrantes. Este énfasis en los aspectos culturales “expresa frecuentemente objetivos de asimilación e integración, así como tiende a excluir o por lo menos opacar los procesos socio-económicos que reducen o directamente impiden establecer relaciones interculturales respetuosas y simétricas” (Menéndez, 2006:61).

Esto se debe a que el concepto de interculturalidad acarrea desde su origen un excesivo énfasis en el aspecto cultural, en detrimento de otras dimensiones, perdiendo a menudo de vista que las relaciones interétnicas se dan siempre en términos de dominación y sujeción, donde la sociedad dominante busca integrar los elementos externos a ella ubicados en su territorio (Cardoso de Oliveira, 2007). Estas relaciones son el producto histórico de desigualdades sociales y económicas que configuran la matriz básica de dichas interacciones (Walsh, 2010). En este sentido, el discurso intercultural resulta funcional a la estructura social vigente, pues representa una nueva retórica para alcanzar consensos y conservar la estabilidad social. Una tendencia de arriba hacia abajo que favorece la perpetuación del sistema hegemónico sin producir cambios en las relaciones desiguales que definen la realidad multicultural de cada país (Diez, 2004). A este respecto, un ex-estudiante universitario guaraní reflexiona

“La interculturalidad en sí es algo que abarcaría todas las cosas, pero a la hora de las prácticas de vuelta es todo un problema. Yo creo que debería haber un margen distinto de trabajo con las comunidades. Es todo lo mismo, porque queda de nuevo todo en letras

grandes o en lindas frases y queda ahí. No en la base de todo, no en donde tiene que ser, no en las comunidades. Como política es muy bueno, pero no se hace en la realidad, en la práctica. Ojalá se hubiera hecho todo como se dice en las políticas interculturales; estaríamos muy bien”.

(Masculino, cacique, empleado público y estudiante –*tekoa Tamanduá*).

A partir de esta tensión se construyen prácticas alternativas frente a aquel discurso intercultural generador de consenso movilizad o desde el estado o a partir de ONGs, gestando sistemas de ideas que contradicen muchos de esos sentidos oficiales, y que se traducen en prácticas políticas que exigen relaciones más igualitarias respecto de la participación y mayor poder de decisión en la definición de la política intercultural (Diez, 2004).

Entre los guaraníes, durante el período de 1984 a 1986 se dio un quiebre en la actitud de sus líderes con respecto a las escuelas en el seno de las comunidades (Gorosito Kramer, 2005). Este cambio de actitud tuvo múltiples aristas, entre las que sin duda se destaca la enérgica contribución del jefe guaraní Marçal de Souza, o Marçal Tupã-i, o Tupã-Y (pequeño Dios), quien impulsó un fuerte debate al interior de la etnia. La contundente voz de este líder se hizo escuchar en todas las comunidades a partir de demandar un “tipo de escuela” con una clara función emancipadora, llegando sus ecos hasta la academia a partir de la grabación realizada por Ana María Gorosito Kramer y su traducción y publicación al español por Carlos Martínez Gamba. A continuación citamos parte de su discurso, publicado en la principal revista paraguaya de antropología en un número homenaje a este líder, que fue brutalmente asesinado el 25 de noviembre de 1983, y condecorado con la honra de héroe nacional de Brasil por el gobierno federal:

“Es necesario que nosotros, es una necesidad, / que hagamos educar a nuestros hijos, / a nuestras hijas, / tenemos que levantar escuelas, / es necesario también que nos provean de remedios, / para mantenernos vigorosos, / para que vivamos sanos. / Esas...Estas cosas, el gobierno tiene que darnos. / (...) Es necesario que nosotros adquiramos fortaleza, / los jóvenes, es necesario/ que adquieran conocimientos, para que se sientan fuertes. / Nosotros, los más viejos, / los que ya no viviremos mañana, / solamente entonces podrán reemplazarnos/ las nuevas juventudes. (...) Es menester que nosotros nos eduquemos; / tal como los señores, / tal como los extranjeros, / tenemos que tener conocimientos para ser fuertes, / para seguir viviendo, / para que nos aseguren nuestras tierras las autoridades poderosas, los extranjeros. (...) Vosotros, los jóvenes, sois más

sabios que nosotros, los ancianos. / Vosotros debéis ser la avanzada de nuestras naciones. / Es menester que vosotros trabajéis, / que entabléis continuamente lucha con los grandes jefes, / con los extranjeros, con el gobierno. (...) Eduquemos a nuestros hijos, a nuestras hijas. / Es una necesidad la educación, el ser educados, / para que conozcan las leyes de los extranjeros, / lo que ellos dicen. (...) Y si os otorgan sitios para vuestros emplazamientos/ si os conceden las garantías inherentes a la tierra, / solicitadle al gobierno la erección de escuelas, / para que vuestros hijos y vuestras hijas adquieran sabiduría, / para que sepan vivir por sí mismos/ (...) Os he hablado así brevemente, / qué os quiero decir en nuestro idioma, / Por lo tanto, erguíos y fortaleceos. / Nosotros, a nosotros nos dios Tupä / Nuestro Dios Ñamandú, el que nos ilumina / nos dios alguna vez la tierra / Es por eso que nosotros debemos levantarnos, / fortalecernos, para que sigamos viviendo / en nuestros lugares, en nuestras tierras. / en nombre de todos los linajes, voy a dejar aquí / mis palabras para que las escuchéis. / En nombre de todos los pueblos indígenas del Brasil, saludos y mucho amor, Marçal de Sousa, Tupä`i. Ese es mi nombre, mi verdadero nombre, Tupä`i” (Martínez Gamba, 1989).

Las palabras del cacique Souza definen el núcleo básico de lo que se entiende desde los pueblos originarios por interculturalidad: “la apertura de los canales de conocimiento que los habiliten para erguirse, para fortalecerse como pueblos en sociedades nacionales que hasta ahora han hecho más por controlarlos que por responder a sus demandas” (Gorosito Kramer, 2005:75). Desde esta perspectiva, la adopción de la educación de la sociedad dominante constituye una estrategia clave de resistencia étnica.

En este sentido, entendemos que la interculturalidad nace del conflicto de poder que configura procesos y prácticas de diferenciación y subalternización de la sociedad dominante hacia las poblaciones dominadas (pueblos originarios, afro-descendientes, migrantes, por mencionar algunos), y de las estrategias de resistencia que éstas desarrollan (Diez, 2004). Es necesario pensar las diferencias étnico-culturales en juego como “fenómenos contruidos y reproducidos formando parte de una subjetividad y locus de enunciación, definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural, tanto del pasado como del presente” (Walsh, 2002), y no como diferencias naturales o esenciales de la etnicidad.

Antecedentes bibliográficos sobre EIB e IES en Paraná y Misiones

No pretendemos desarrollar aquí una lista exhaustiva de los estudios sobre poblaciones indígenas y educación en Argentina y Brasil, tan sólo mencionar las principales investigaciones de las que nuestro trabajo es deudor en este terreno de conocimiento.

En el contexto latinoamericano, la educación intercultural, y específicamente la educación indígena ha llegado a constituir una importante área de investigación antropológica que abarca un rango variado de temas (Rebolledo, 2009). Los trabajos de Chiroleu (2014a; 2014b; 2016a; 2016b) revisan el relativamente reciente proceso de democratización de las universidades latinoamericanas, y explora los diversos órdenes de desigualdad en relación a la educación superior que se presentan en la región así como las formas en que procuran ser atendidas a través de la política pública. Daniel Mato (2005; 2008; 2012), por su parte, ha desarrollado un amplio trabajo de identificación, documentación y análisis de las experiencias de educación superior que responden a las necesidades, demandas y propuestas de las organizaciones indígenas y afro-descendientes en América Latina.

En el campo pedagógico, el debate acerca de la desigualdad en la educación ha avanzado en el reconocimiento de las diferencias que se hacen presentes en las instituciones educativas formales de la sociedad dominante. Diversas investigaciones en antropología y sociología han puesto en evidencia la persistencia de dificultades para abordar la cuestión de la desigualdad en el contexto educativo. Estas diferencias no responden únicamente a la procedencia económica o de clase, sino también a la etnia, religión, género, lengua, portación de capacidades especiales, entre otras.

Se han realizado múltiples estudios acerca de la relación entre los procesos de estigmatización social y el fracaso o abandono escolar, en base a las expectativas de los/as docentes sobre el estudiantado y el resultado que producen en las trayectorias educativas de los/as estudiantes, a partir de su encuadre en el concepto de “profecía auto-cumplida” (Kaplan, 2008; 2013). Estas investigaciones indican que usualmente las “bajas expectativas” de los docentes se concentran en aquellos estudiantes provenientes de los grupos más desfavorecidos de la sociedad, pueblos originarios, sectores populares, afro-descendientes o población migrante pobre.

En relación a la población guaraní, los escritos y documentos del período colonial producidos por Cabeza de Vaca, Ulrich Schmidl, Félix de Azara, Montoya, entre otros, entre los siglos XVI al XVIII, favorecieron los estudios etnográficos y etnológicos desarrollados desde comienzos del siglo XX. Entre ellos se destacan los de Branislava Susnik (1965), Nimuendaju (1978), Métraux (1996), Eduardo Viveiros de Castro (1986), Chase Sardi y Müller (1989), Clastres (1993), León Cadogan (1997), Schaden (1974), Melià (1993; 2003; 2008; 2012) y Gorosito Kramer (1982; 1993; 2006; 2007; 2010). Estos estudios trazaron un perfil detallado y comparativo del *ethos* guaraní y estimularon la posterior generación de investigaciones sobre las poblaciones guaraníes (Arce, 2009; 2010; Cebolla Badie, 2000; 2005; 2009; 2011; Larricq, 1993).

Todas estas constituyen referencias ineludibles para el estudio de este grupo étnico. Sin embargo, la dinámica mutable de la realidad social, especialmente en materia de educación y políticas públicas relativas a poblaciones indígenas, demanda la producción constante de nuevas investigaciones empíricas que den cuenta de la profundidad y alcance de estos procesos.

En Argentina como en Brasil la antropología de la educación cuenta con una trayectoria de casi treinta años de producciones empíricas, que han convertido esta temática en un sub-campo disciplinar en sí mismo.

Las investigaciones de Ossola (2010; 2013; 2016) analizan el acceso y la permanencia de jóvenes provenientes de la etnia wichí en el sistema educativo superior de Salta. Para los contextos de Chaco y Buenos Aires, Hecht (2011) alerta sobre la importancia de la socialización lingüística en los contextos educativos interculturales y presenta un análisis de las ideologías lingüísticas de políticas educativas y procesos escolares frente al mantenimiento/desplazamiento de la lengua toba/qom. Además, el trabajo de Rosso (2016) en la Universidad Nacional del Nordeste (Chaco), nos permitieron ahondar en los diálogos posibles desde la gestión o extensión universitaria y la investigación en las IES. A través de numerosos trabajos en escuelas con población indígena y migrante en la Argentina, Novaro (2001; 2003; 2010; 2015) problematiza las representaciones docentes en las formas de socialización y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas, reflexionando sobre las prioridades, posibilidades y obstáculos para el ejercicio de la docencia en contextos de diversidad cultural y lingüística. A su vez, María Laura Diez (2004; 2013) introduce la temática de las políticas interculturales en educación, observando sus antecedentes y distintas posiciones de los sujetos sociales que configuran un campo de disputa en la construcción del proyecto intercultural. Finalmente, Suasnábar

y Rovelli (2012; 2016a; 2016b) analizan en qué medida y de qué manera distintos expertos, agentes institucionales, partidos políticos y grupos sociales repensaron e influyeron en la orientación de la política pública de educación superior de los últimos años en la Argentina.

En el contexto de Misiones, los trabajos de Ana Gorosito Kramer (1982; 1993; 2006; 2007; 2010) analizan una amplia variedad de temas relativos a las relaciones interétnicas entre la sociedad nacional y las poblaciones aborígenes, con especial referencia a los *mbya-guaraní*, tales como la transformación en las modalidades de liderazgo, la incorporación al mercado laboral, la educación intercultural, las problemáticas territoriales, entre otras. Por su parte, Hugo Arce (2009; 2010) analizan los problemas relativos al uso de la interculturalidad en el plano provincial, con especial vinculación a la educación. Estos trabajos, junto con las investigaciones de Cebolla Badie (2000; 2005; 2009; 2011), Ana Padawer (2010; 2015) y Marcelo Larricq (1993), nos permitieron profundizar en las formas de socialización y educación tradicional de los *mbya-guaraní*. Desde una perspectiva histórica, la investigación de Enriz en Misiones (2010a, 2010b, 2010c), nos brindó un interesante eje analítico para problematizar el modo en que las identidades nacional y guaraní se han ido vinculando en el plano educativo desde 1970, por medio de políticas públicas de intervención sobre la población indígena.

Para el caso brasilero nos apoyamos principalmente en las investigaciones de Roberto Wagner do Amaral (2010; 2012; 2013; 2014; 2016) sobre diversas temáticas relativas a la relación entre poblaciones indígenas e IES. Principalmente, su análisis de las trayectorias de los estudiantes indígenas en universidades estatales de Paraná y las leyes y programas de acción afirmativa allí implementados. De particular interés para nuestro trabajo es su investigación junto a estudiantes indígenas, ya que muestra que el ingreso y permanencia de estos sujetos en las IES de Paraná ha contribuido a producir la emergencia de un nuevo sujeto social indígena, que se caracteriza por pertenecer simultáneamente a dos universos sociales, el académico y el étnico-comunitario, que mantienen entre sí relaciones de tensión y desigualdad.

Desde una mirada general, Almeida y Mura (2013) y Ladeira (2008), aportan datos sobre la población guaraní en Brasil, mientras que Tommasino (1993; 2000) sintetiza el proceso de creación de la modalidad de educación intercultural en Paraná y el funcionamiento de las escuelas bilingües. Por su parte, Faustino (2012) realiza un recorrido a nivel nacional sobre la política educacional desde 1990, profundizando en la utilización de las

concepciones de multiculturalismo e interculturalidad en la educación escolar indígena en Brasil.

En un plano más local, Angés *et al.* (2014) analizan las dificultades que afrontan los estudiantes que pasan por el *vestibular* específico para pueblos indígenas, para lograr permanecer en la Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO). Esta investigación cualitativa centrada en un recorte temporal (2002 a 2010), evidencia que la relación entre dificultades de adaptación al medio académico, conjuntamente con la poca visibilidad política de este proceso, constituye un factor importante para explicar las altas tasas de deserción en la matrícula indígena de esta universidad. Los trabajos de Camargo (2006) y Paulino (2008) también suman aportes a la comprensión de este proceso, con énfasis en las dificultades de acceso a IES en Paraná. Mientras que Clivati Capelo y Amaral (2004) y Goulart (2014) se concentran en el caso específico de la Universidade Estadual de Londrina. Este último autor, además, se enfoca de manera exclusiva en la población kaingang y guaraní en dicha institución.

Un aporte desde la perspectiva histórica lo constituye el trabajo de Novak (2014), en el que se analiza la impartición de educación superior para poblaciones indígenas en Paraná desde 1990, para luego concentrarse en las acciones desarrolladas desde la Universidade Estadual de Maringá. Rodrigues y Wawzyniak (2006), por su parte, aportan a la reflexión acerca del ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en las universidades públicas de Paraná, desde la promulgación de la Ley 13134/2001, y la posterior creación de Comissão Universidade para os Índios (CUIA) para la realización del *vestibular* específico para indígenas. En su trabajo sintetizan los antecedentes legales de esta legislación, discuten el proceso de selección instituido, y aportan datos empíricos y reflexiones sobre la experiencia de los estudiantes posteriores al ingreso universitario.

Además, Valéria Soares de Assis (2006) analiza una propuesta de evaluación diferenciada para estudiantes indígenas en la Universidade Estadual de Maringá, para señalar algunos puntos problemáticos que atraviesa la enseñanza superior para los pueblos indígenas en Paraná, en particular, la dificultad de abonar un diálogo intercultural en la universidad y el desafío que implica para la comunidad académica atender a las demandas de inserción y permanencia de estas poblaciones. Por último, en un trabajo junto a Garlet (2004) presentan un análisis de los datos disponibles sobre la población guaraní, un cuadro general de su demografía y distribución espacial, así como diversas problemáticas relativas a los territorios que ocupan.

Aunque incompleta, esta lista de autores e investigaciones resultan imprescindibles para conocer los problemas que atraviesan los pueblos indígenas en Brasil, así como el contexto en el que se desarrolla y continúa dando el ingreso de la población indígena en el sistema educativo formal en el Estado de Paraná (tanto de nivel medio como superior). En conjunto, constituyen una fuente etnográfica invaluable para comprender el paso de estos/as jóvenes por las universidades estatales y su inserción en el mercado laboral en Paraná.

Capítulo III

Esbozo del pueblo guaraní

“A major and continuing source of frustration exists because the many gifts and talents of woman, blacks, Native Americans, Spanish Americans, and others are not only unrecognized, but frequently denigrated by members of the dominant group”
(Hall, 1976:7).

Tanto Argentina como Brasil están atravesados y constituidos a partir de desigualdades socioculturales persistentes, articuladas sobre las diferencias de clase social, de identidad étnica, de género, de locación territorial y confesión religiosa.

En Argentina estas desigualdades se manifiestan bajo las formas de etnocentrismo, racismo, clasismo, centralismo¹⁶, y las desigualdades de género¹⁷ (Grimson y Karasik, 2017). Nos interesa en este caso la relación entre racismo¹⁸ y clasismo, pues comúnmente en el imaginario social dominante los pobres son considerados negros y viceversa, lo que erige una frontera simbólica poderosa y muchas veces infranqueable. Con matices, estos prejuicios son también dirigidos contra diferentes grupos poblacionales: migrantes de países considerados inferiores (como Paraguay, Bolivia, Venezuela, entre otros), habitantes de zonas desfavorecidas del país (NEA, NOA, etc.) o del interior de cada

¹⁶ Refiere a la relación entre la capital del país y sus provincias, presente en la política, cultura y economía del país desde los orígenes independientes. La idea Buenos Aires como europea, avanzada, civilizada y cosmopolita se ha contrapuesto de modo persistente al “interior” (las provincias) atrasado y feudal.

¹⁷ La desigualdad de género es una de las inequidades más generales de la historia de la humanidad. Al mismo tiempo, es una de las desigualdades que más transformaciones atravesó en el siglo XX. Sin embargo, continúa existiendo una brutal desigualdad de género: el promedio salarial de las mujeres es menor al de los varones por el mismo trabajo; la mayor parte de las tareas domésticas continúa a cargo de las mujeres; la discriminación hacia gays, lesbianas, trans y otras formas de las orientaciones sexuales continúa vigente; en el país no es legal que las mujeres accedan a un aborto; la tasa de femicidios en el país va en aumento al igual que la no encarcelación de los femicidas, etcétera.

¹⁸ “El racismo clásico implica ideas y prácticas de menosprecio y odio con respecto a personas con rasgos fenotípicos diferentes. El racismo se basa en una ideología que presupone que la humanidad se divide en razas, que hay una continuidad entre lo físico y lo moral, que los grupos humanos son homogéneos, que existe una jerarquía única de valores y que es necesaria una política fundada en el saber (véase Todorov, 1991)” (Grimson y Karasik, 2017:18).

provincia en relación a los principales centros urbanos de la misma, contra las personas portadoras de discapacidad, los afro-descendientes, los pueblos originarios, los sectores populares y los miembros de la comunidad LGBT, entre otros.

Esta representación colectiva es a menudo extendida a las poblaciones indígenas, que suelen ser consideradas desde el imaginario de clase media/alta urbana, como analfabetos, vagos, harapientos, que habitan territorios selváticos en los que apenas sobreviven mediante la caza con arcos y flechas, y que en el mejor de los casos precisan de la caridad cristiana para subsistir.

Desde el punto de vista hegemónico, la constitución de nuestro país fue realizado sobre un refuerzo arbitrario de la inmigración europea ocurrida entre 1860 y 1930, diluyendo o sencillamente eliminando la influencia de otros procesos en su conformación histórica. Este imaginario se replica anualmente en la Provincia de Misiones a partir de las efemérides, las celebraciones locales (como la Fiesta Nacional del Inmigrante) y los manuales de historia regional impartidos en las escuelas. En este imaginario se encuentran ausentes los pueblos originarios y afro-descendientes¹⁹. Incluso en la reciente reinención con fines políticos²⁰ de la figura del Comandante guaraní Andrés Guacurarí como patriota y máximo héroe regional, al servicio del General Artigas en su lucha por la independencia del territorio denominado “Provincia de las Misiones” a principios del siglo XIX, es interesante notar el proceso de “blanqueamiento” al que fue sometido mediante un esfuerzo académico por presentarlo como altamente alfabetizado, civilizado, cristiano, y sobre todo patriota (Jaume, 2014).

¹⁹ Según Kleidermacher, la inmigración de la población africana a la Argentina puede tipificarse en tres períodos históricos: 1) desde el siglo XVI hasta XVIII, caracterizado por la trata de africanos esclavizados; 2) desde fines del siglo XIX hasta mediados del XX, cuando se produjeron inmigraciones provenientes de las Islas de Cabo Verde (Maffia, 1986); y 3) a partir de la década de 1990, donde se produjeron movimientos migratorios desde Senegal, Nigeria, Malí, Sierra Leona, Liberia, Ghana, Congo y desde los países latinoamericanos Perú, Brasil, Cuba, Colombia, República Dominicana, Ecuador y Honduras (Kleidermacher, 2011).

²⁰En el 2012, la Cámara de Representantes de la Provincia declaró al Comandante guaraní Andrés Guacurarí como Prócer de las Misiones y aprobó la construcción de un monumento en su memoria en la Avenida Costanera de la Ciudad de Posadas, Misiones (Jaume, 2014).

Según el Encuentro Nacional de Organizaciones Territoriales de Pueblos Indígenas (ENOTPO, 2009), actualmente hay en la Argentina más de 39 pueblos indígenas, además de una numerosa población que se identifica como afro-descendiente²¹.

Brasil también constituye un país pluriétnico en el que existen 305 etnias y se hablan 275 lenguas indígenas. Según el censo²² realizado en el 2010 por el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 896.963 personas se reconocen como indígena (36,2% en áreas urbanas y 63,8% en áreas rurales).

Según Clivati Capelo y Amaral (2004), la desconsideración de esta diversidad en el proceso de constitución de la identidad nacional brasilera contribuyó a la invisibilización de las diferencias étnico-culturales. Estas diferencias siempre existieron, pero la hegemonía de la cultura blanca, occidental, cristiana y masculina consolidó una noción sesgada de igualdad que se enraíza con fuerza en las entrañas culturales de ambas naciones a partir de la educación formal.

Hasta hace poco (durante los gobiernos de Luiz Inácio Lula da Silva y Dilma Rousseff en Brasil y de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner en Argentina) se configuraron escenarios que favorecieron el “reconocimiento social de las diversidades”. No obstante, muchas diferencias continuaron siendo invisibilizadas o celebradas de modo superficial. Este proceso regional ha experimentado desde entonces un retroceso fenomenal en materia de políticas públicas y de acceso a los derechos por parte de la población indígena, sectores populares, afro-descendientes, LGBT, entre otros, que actualmente son foco de políticas y prácticas represivas y genocidas.

En lo que sigue presentamos un cuadro sintético del pueblo guaraní, a fin de que el lector pueda comprender al grupo étnico en sus especificidades culturales, y en las relaciones

²¹En la Argentina, según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas llevado a cabo por INDEC en el 2010, un total de 149.493 personas declararon ser afro-descendientes o tener antepasados de origen afro-descendiente o africano (padre, madre, abuelos/as, bisabuelos/as).

Según Kleidermacher, la inmigración de la población africana a la Argentina puede tipificarse en tres períodos históricos: 1) desde el siglo XVI hasta XVIII, caracterizado por la trata de africanos esclavizados; 2) desde fines del siglo XIX hasta mediados del XX, cuando se produjeron inmigraciones provenientes de las Islas de Cabo Verde (Maffia, 1986); y 3) a partir de la década de 1990, donde se produjeron movimientos migratorios desde Senegal, Nigeria, Malí, Sierra Leona, Liberia, Ghana, Congo y desde los países latinoamericanos Perú, Brasil, Cuba, Colombia, República Dominicana, Ecuador y Honduras (Kleidermacher, 2011).

²²El Censo 2010 investigó por primera vez el número de etnias indígenas (comunidades definidas por afinidades lingüísticas, culturales y sociales).

interétnicas que establece con la educación de la sociedad dominante de Brasil y Argentina.

Morfología social del pueblo guaraní

Según el Mapa Guaraní Continental (MGC, 2016)²³, los guaraníes constituyen uno de los pueblos indígenas de mayor presencia territorial en el continente americano. El territorio ocupado por este grupo étnico es anterior a la creación y conformación de los actuales Estados-nación y sus fronteras. Con una población mayor a 280.000 personas, el pueblo guaraní²⁴ tiene presencia demográfica en Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay. La preexistencia de este grupo étnico es reconocida en las Constituciones de los cuatro países:

Constitución de la República Federativa de Brasil (1988)

Capítulo VIII de los indios - Artículo 231 “Son reconocidos a los indios su organización social, costumbres, lenguas, creencias, y tradiciones, y los derechos originarios sobre las tierras que tradicionalmente ocupan, siendo de competencia de la UNIN demarcarlas, proteger y hacer respetar todos sus bienes”.

Constitución de la República del Paraguay (1992)

Artículo 62: “Esta Constitución reconoce la existencia de los pueblos indígenas, definidos como grupos de cultura anteriores a la formación y organización del Estado paraguayo”.

Constitución de la Nación Argentina (1994)

Artículo 75, Inciso 17: “Corresponde al Congreso Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos”.

Constitución Nacional de Bolivia (2009)

Artículo 30: “Es nación y pueblo indígena originario campesino toda la colectividad humana que comparta identidad cultural, idioma, tradición histórica, instituciones,

²³Durante los años 2015 y 2016 se realizó un relevamiento de comunidades, parajes y barrios guaraníes en Argentina, Bolivia, Paraguay y Brasil a partir del cual se elaboró el Mapa Guaraní Continental (MGC).

²⁴Que se compone, según el Mapa Guaraní Continental (2016), por las etnias: 1) *mbya*, presentes en Argentina, Brasil y Paraguay; 2) *ava-guaraní* (Paraguay), también conocidos como *ñandeva*, guaraní o chiripáen Brasil y Argentina; 3) *paĩ-tavyterã*(Paraguay), conocidos como *kaiowá* en Brasil; 4) *ava-guaraní* e *isoseño* en Argentina y Bolivia, respectivamente, también conocidos como guaraní occidental en Paraguay y como *chiriguanoso chahuancos* en Argentina; 5) *gwarayú*, *sirionó*, *mbíao yuki*, *guarasug'we*(Bolivia), *tapieté*o guaraní-*ñandeva*(Bolivia, Argentina y Paraguay) *yaché*(Paraguay).

territorialidad y cosmovisión, cuya existencia es anterior a la invasión colonial española”.

En la actualidad, se reconocen al menos cuatro grandes identidades étnicas del pueblo guaraní: los *mbya-guaraní*; los *ava katu ete*, (*ñandéva*, o chiripá, como son llamados en Argentina y Paraguay); los *paĩ tavyterã*, también llamados *kaiova*; y los *aché* (*aché guajaki* en Paraguay). Esta clasificación original fue desarrollada por el etnólogo brasileño Egon Schaden, no obstante, los criterios utilizados para construir esta taxonomía étnica no están exentos de críticas. Meliá (2003) se ha referido a estas etiquetas antropológicas y su vinculación a territorios nacionales como un “muro de Berlín” que mantiene al pueblo guaraní separado y fragmentado.

Por otro lado, hay que mencionar que los registros censales de esta población presentan algunas limitaciones debidas a la extensión geográfica de su distribución, así como a las limitaciones presupuestarias para realizar los relevamientos estadísticos y a la diversidad de situaciones legales en que se encuentran los territorios que ocupan. Por ello, a menudo se omiten agrupamientos, haciendo las cifras variables o estimativas.

En el caso de Argentina, los guaraníes habitan dos regiones bien diferenciadas: la del Litoral, especialmente en la provincia de Misiones, y la de Noroeste, con mayor presencia en las provincias de Salta y Jujuy.

Según el criterio de auto-adscripción, los *mbya-guaraní* constituyen la “etnia guaraní representada mayoritariamente en la Provincia de Misiones, aun cuando también residen en sus territorios algunos miembros que se reconocen como chiripá (*avá katú eté*, también designados como *ñandéva*) y *paĩ tavyterá* (también designados como *kayová* o *pañ*)” (Gorosito, 2006:13). En la Provincia de Misiones, la población guaraní asciende aproximadamente a los 10.000 habitantes distribuidos en 120 *tekoa*, de los cuales 14 superan los 150 habitantes y sólo uno tiene más de 1.000 habitantes (MGC, 2016).

En la región del Noroeste se registraron 45.000 habitantes distribuidos en 123 comunidades, 69 en la Provincia de Salta y 54 en Jujuy. El grupo más numeroso es el *ava-guaraní*, aunque se encuentran también los *tupi* (llamados isoseños en Bolivia), los *chané*, *tapiete* y algunas pocas familias *zimba* (MGC, 2016).

En el caso de Brasil, la población total de guaraníes supera los 85.000 integrantes, con 64.500 en Mato Grosso do Sul, 300 en los estados del Centro y Norte del país y 20.500 en el Sur y Sudeste, ocupando un espacio que se extiende desde el río Paraguay hasta el Atlántico (MGC, 2016). Según Ladeira (2001), los *mbya* se encuentran en aldeas situadas

en el interior y en el litoral de los estados del sur (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul) y en São Paulo, Rio de Janeiro y Espírito Santo. También se encuentran algunas familias en la región norte del país (específicamente en Pará – municipio de Jacundá – y en Tocantins, una de las áreas Karajá de Xambioá) y en la región Centro-Oeste.

Según el censo realizado en el 2010 por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2010), residen en el Estado de Paraná cerca de 25.925 personas que se auto-identifican como indígenas, de las cuales 4.000 se reconocen como perteneciente al pueblo guaraní (Faustino, 2012). Asimismo, existen 19 tierras indígenas demarcadas en el territorio paranaense, en las que residen 12.509 de la población *kaingang*– del tronco lingüístico *macro-jê*–, *xetá* y guaraní *ñandeva*, *mbya* y una familia *kayowá* (Goulart, 2014:27). Gran parte de la población guaraní es empleada en trabajos rurales en haciendas vecinas en tareas de limpieza o roza, y en las ciudades, en trabajos de baja calificación tales como: albañilería, servicio doméstico, cuidado infantil, etc.

Una ocupación importante al interior de las comunidades, aunque de limitadísimo acceso, lo constituyen los trabajos de agente sanitario y profesor bilingüe en las escuelas. A este último, además, solo pueden acceder aquellos/as que están inscritos en el Proceso Selectivo Simplificado²⁵(PSS). Esto ha dado lugar a la reciente configuración de un nuevo “circuito de trabajo indígena intra y/o inter-aldeas” (Wagner, 2010), por el ingreso al mercado de los y las jóvenes indígenas que están insertos en el sistema educativo superior o que han egresado del mismo.

En el caso de la Provincia Misiones, la principal fuente de ingresos monetarios entre los guaraníes proviene de la venta de artesanías, seguido por el rubro “empleado rural” y los denominados “changanines” que realizan empleos temporarios en pequeñas chacras (carpidas, macheteadas, raleo, entre otras) y en plantaciones forestales (desmonte). Dentro de las comunidades guaraníes, aquellos que poseen algún grado de nivel educativo formal, así como las relaciones sociales necesarias, pueden acceder además a los empleos de agente sanitario y/o auxiliar docente indígena (ADI).

²⁵ Sistema de selección realizado por la Secretaria de Educación del Estado de Paraná (SEED) para conformar el cuadro de profesores. El proceso se realiza sólo a través de documentos comprobatorios de formación, sin la necesidad de una selección a través de aplicación de prueba (Wagner, 2010). Sin embargo, sólo se otorga el cargo si los documentos están acompañados de una Carta de Anuência del cacique, autorizando a la persona a ocupar la vacante, independientemente del orden de clasificación en que se encuentre.

Para esta etnia, el territorio es un elemento fundamental para la conformación del *tekoa*, (también grafado como *tekoha*), su modo de organización sociocultural y la mantención de su *mbya reko* (modo de vida). El *tekoa* es definido como el lugar donde viven los guaraníes según sus costumbres (Melià y Grünberg, 1976). En este sentido, es un concepto complejo que actualmente se traduce como comunidad o aldea, pero que constituye la estructura básica de la sociedad guaraní y se conforma por agrupaciones comunitarias organizadas espacialmente por familias extensas. El término deriva de *tekó*, entendido como “modo de ser/estar, ley, costumbre, hábito” (Ruiz de Montoya, 1876:363). Es decir que el *tekoa* no implica únicamente el espacio físico donde viven los guaraníes, sino que comprende un cierto modo de ser y vivir en dicho lugar.

Como mencionamos, la base de este modelo de organización es la familia extensa. Ésta se constituye por grupos macro-familiares que ocupan espacios dentro de los territorios guaraní, con base en relaciones de afinidad y consanguinidad. La familia extensa constituye la unidad básica de producción, reciprocidad y consumo.

La organización social de los guaraníes se basa en la transmisión de conocimientos (valores religiosos y morales) a través de las relaciones familiares en sus *tekoa*: “es allí donde se transmiten los conocimientos y valores distintivos de las distintas etapas de socialización” (Arce *et al.*, 2007). Y “no existen espacios sociales dedicados a la transmisión, creación o rectificación de comportamientos y categorías *mbya* más que los escenarios mismos de la vida y las actividades que la producen y reproducen” (Larricq, 1993:105).

A través de varias generaciones, los guaraníes han sabido transmitir sus prácticas y repertorios culturales con notable eficacia por medio de estrategias propias tales como la oralidad (mediante largas horas de conversación), la participación activa y temprana de los individuos en las actividades del grupo, rituales, entre otras (Arce, 2011). La palabra es la equivalencia del alma y ése es el valor otorgado en las relaciones humanas y espirituales una vez distribuidas y reproducidas (Arce, 2011). Según Melià para los guaraníes “el arte de la palabra es el arte de la vida”, alma y palabra (*ñe'ëy*) poseen el mismo significado y el portador de un alma estructura su vida para ser “soporte y fundamento de las palabras verdaderas” (1995: 31-35). El *ayvu rapyta* es el fundamento del lenguaje humano para la cultura guaraní y en él descansa el valor otorgado a la palabra hablada. Fue creado por la máxima divinidad *Ñamandu Ru Ete Tenondegua* (el Verdadero Padre *Ñamandú*, el primero), antes de crear la tierra, para que la palabra fuera la verdadera fuente de sabiduría, ligada a la esencia misma del alma (Cadogan, 1997) y después creó

el *mbae a'ã rapyta petei* (himno sagrado). Cuando completó la creación de esos fundamentos, creó los *nhee ru ete* (los auténticos padres de las almas) para transmitir esos principios revelados en el canto sagrado, a los futuros habitantes de la tierra a ser creada: los *mbya-guaraní* (Cadogan, 1959:18-19). De allí la importancia que se otorga a los ancianos, considerados “los portadores de las bellas y sabias palabras” que se van aprendiendo en el transcurso de la vida y perfeccionando de camino a la vejez (Larricq, 1993; Arce, 2011). Es en torno de ellos que se organizan las relaciones entre los parientes y son ellos quienes orientan las acciones políticas y religiosas (Almeida y Mura, 2003). De manera que la educación guaraní, basada en la oralidad y en largos rituales, también incorpora la experiencia de todas las etapas de la vida. A través de las palabras que va escuchando y diciendo, y a través de la propia experiencia, la persona guaraní se va consolidando desde su nacimiento, con el acompañamiento de su grupo familiar y su comunidad (Larricq, 1993; Melià, 2008). Pero si bien la educación guaraní reproduce lo que los adultos reconocen como su “sistema” (su propio modo de vida), esto ocurre sólo en la medida en que el medio y las condiciones de vida permitan la realización del mismo. En este sentido, todas las formas de la educación guaraní están finamente entrelazadas con la práctica social circundante (Larricq, 1993). Es por ello, que la expropiación de sus territorios supone un ataque directo a su cultura.

Al igual que en el resto de Brasil, la situación demarcatoria de los territorios indígenas en el Estado de Paraná es precaria, pues no se realizan ampliaciones territoriales acordes al aumento poblacional. Como en los demás países de América Latina, las poblaciones indígenas allí constituyen uno de los segmentos más desfavorecidos desde el punto de vista económico, habitacional, educacional y sanitario. De manera similar a lo que ocurre en Argentina, los guaraníes en Brasil sufren un proceso de expropiación territorial que se intensificó a partir de mediados del siglo XX, fuertemente motivado por la injerencia de las élites agrarias. Más aún, actualmente la realidad paranaense en la demarcación de tierras y reconocimiento de derechos de los pueblos indígenas experimenta un retroceso sobre las conquistas históricamente alcanzadas.

En cuanto a la estructura de organización política de los guaraníes, hubieron algunos cambios inducidos por agentes no-indígenas y en representación de intereses ajenos a ellos. En Brasil, la suplantación de los líderes políticos – *mburuvicha* – por los caciques, fue provocada por la política indigenista oficial con la intención de controlar esta población. En el caso de la Provincia de Misiones ocurrió algo similar, donde desde 1960 viene operando como producto del avance de los frentes regionales y nacionales de

expansión sobre áreas indígenas, un proceso de cooptación de líderes y manipulación de los mecanismos de selección de jefaturas guaraní (Gorosito, 2006).

El deterioro en la calidad de vida de los guaraníes se ha venido acrecentando, y se percibe a través de la creciente instalación de pequeños grupos familiares en viviendas precarias al borde de las principales rutas, generalmente construidas con materiales de desecho. También se ha intensificado su instalación en las periferias de ciudades y pueblos sin acceso a servicios públicos, en los que los niños y las mujeres recorren las zonas céntricas practicando la mendicidad. Las familias que aún se mantienen en zonas rurales, rodeadas de propiedades que han eliminado las masas boscosas, carecen de espacio suficiente para realizar cultivos de subsistencia y sufren la disminución alarmante de los recursos de la fauna y la flora con las que décadas atrás resolvían sus necesidades. De esta forma, se ven forzados a compensar estas pérdidas con un consumo creciente de productos provenientes del intercambio mercantil o de la asistencia alimentaria estatal. En este proceso, la percepción de los guaraníes sobre la educación ha ido variando significativamente, como mostraremos más adelante.

Capítulo IV

Transformaciones en las estrategias económicas de los guaraníes en Misiones

“Los estudios etnográficos sobre educación tienden a ser sincrónicos en su orientación [...] Los etnógrafos no deben, sin embargo, perder de vista el hecho de que el despliegue de comportamientos relevantes para la educación forman parte de un complejo histórico mayor de patrones y procesos culturales” (Precourt, 1982: 440, traducido por E. Rockwell)

En Misiones, el proceso de ocupación y transformación del territorio por sectores dominantes de la sociedad tiene una incidencia directa en las costumbres del pueblo guaraní. En diversos períodos históricos, las poblaciones guaraníes han tenido que cambiar sus estrategias económicas con el objetivo de garantizar ingresos que les permitieran suplir prácticas y recursos cuyo acceso fue creciente y sistemáticamente negado. Sin embargo, su posición desventajada en el espacio social los obliga a incorporarse en los puestos peor remunerados del mercado de trabajo rural, en distintos tipos de actividad. Asimismo, estas transformaciones repercuten en el tipo de estrategias que el Estado diseña para relacionarse con dicha población. Especialmente desde el punto de vista de las políticas públicas que toman a los grupos indígenas como objeto, así como en las estrategias de resistencia étnica que los propios guaraníes generan. En este capítulo analizamos cómo este proceso incentivó un cambio en la representación colectiva de este grupo étnico en relación a la educación básica y superior común a la sociedad nacional, en donde el sistema educativo formal pasó a ser visto como una herramienta de resistencia y empoderamiento.

Sobre la concepción de trabajo y economía entre los observadores de la sociedad guaraní

En las dos últimas décadas del siglo XIX el Estado nacional argentino desarrolló un interés por las características geográficas y sociales del territorio de la Provincia de Misiones, fomentando estudios descriptivos sobre la región (Alcaráz, 2007). Para ello se contrataron agentes²⁶ que desde diversas esferas intelectuales contribuyeron a generar registros sobre la forma de vida de los pueblos de la familia lingüística guaraní. En esos registros los guaraníes de Misiones son descritos frecuentemente como pueblos sin economía, pues las nociones de acumulación, trabajo asalariado y propiedad privada típicas del pensamiento liberal les eran extrañas (Gorosito, 2010). En pocos años, se consolidó una imagen de los nativos que guardaba poca relación con la realidad de las poblaciones locales (la técnica de referencia bibliográfica, tan cara a los proto-antropólogos, contribuyó decisivamente a este fin). Para mostrar esto nos valdremos del mismo recurso, a partir de tres citas ilustrativas:

1) Una breve nota de “El territorio de Las Misiones” de Ramón Lista²⁷, ejemplifica la tan reiterada tesis de ausencia del concepto de economía entre los guaraníes: “son los guaraníes que hoy día habitan las tupidas selvas del Paraguay y Misiones. Miserables criaturas, apáticas por naturaleza y *sin la menor idea de los más elementales principios de economía*” (Lista, 1883:23, nuestras cursivas).

2) Sobre la pobreza de su arquitectura y lo “insignificante” de sus conocimientos agrícolas, Gustavo Niederlein relata en “Mis exploraciones en el Territorio de Misiones” las siguientes características para la misma población: “Viven en *ranchos mal hechos. Sus cultivos son insignificantes...* Vagabundos como casi todos sus hermanos en los bosques” (Niederlein, 1890:234, nuestras cursivas).

3) Por último, una referencia extraída de “Cartas sobre Misiones” (1881) de Alejo Peyret²⁸, remarca la ausencia de una clara noción de propiedad privada, vinculada

²⁶Alejo Peyret, Ramón Lista, Giacomo Bove, Gustavo Niederlein, Juan Queirel, entre otros.

²⁷Fundador de la Sociedad Geográfica Argentina. En 1882 realiza su expedición a Misiones y al año siguiente publica sus anotaciones en *El territorio de Las Misiones*, ofreciendo datos cartográficos, reflexiones sobre las características de la región y posibles centros para la organización de colonias agrícolas.

²⁸ Distinguido intelectual de origen francés, quien en 1881 recorre en misión oficial el territorio de Misiones, publicando luego sus anotaciones y observaciones como *Cartas sobre Misiones*.

nuevamente al escaso desarrollo de la agricultura, así como las evidentes ventajas de la sedentarización para el surgimiento de una “verdadera” sociedad: “son como tribus que andan vagando por en medio de los bosques, *no son un verdadero plantel de sociedad, como los agricultores propiamente dichos*” (Peyret, 1881:82, nuestras cursivas).

Las estrategias descriptivas de estos observadores dicen más acerca de la imposibilidad de distanciarse de sus concepciones nativas de trabajo y economía, que acerca de las formas que éstas presentaban en la sociedad descrita. En la lógica económica guaraní, la forma dominante de acceso a los recursos y al producto del trabajo social así como la propia organización de éste reposa en los grupos domésticos. En el período mencionado, la familia extensa – con su modo característicamente doméstico de producción, división del trabajo, etc. – aparecía como la institución económica productiva dominante. Es comprensible, entonces, que el objetivo económico perseguido y las relaciones sociales de las que se valían, así como la forma de intercambio y propiedad que predominaban resultasen tan extrañas a los viajeros de la época.

“No se puede contar con el trabajo de los indios, porque son naturalmente indolentes y faltos de previsión, es decir que trabajan para el momento y no para el porvenir... son, pues, sobremanera exigentes, poco trabajadores, porque cuando han ganado el valor de un poncho ó de cualquier otro objeto que les hace falta, dejan de trabajar y se van a cazar en el monte” (Peyret, 1881:179, nuestras cursivas).

“Llevan una vida precaria y azarosa, devorando en un día el maíz ó la miel que podía sustentarlos una semana” (Lista, 1883:23, nuestras cursivas).

Lo que nuestros comentaristas percibieron como un derroche irracional en un medio caracterizado por la escasez, puede comprenderse desde otra lógica como el resultado de una estrategia adaptada a la disposición de recursos abundantes. Al igual que en otras sociedades tribales, los guaraníes destinaban para el consumo los recursos obtenidos, de modo que el trabajo concluía en el momento que éste se veía asegurado. El límite del esfuerzo era la satisfacción de las necesidades reconocidas por el grupo (Sahlins, 1977). Además, escapa a la percepción de nuestros observadores que la venta de fuerza de trabajo estacionaria para las cosechas era apenas una de las estrategias económicas de los guaraníes, complementada con la caza, pesca, cultivo de sus propios terrenos, por mencionar sólo las más importantes. Al tener como límite productivo las necesidades de

autoconsumo grupal, el tiempo de trabajo necesario era significativamente menor al que los europeos estaban acostumbrados. A esto se agrega el hecho de que las selvas vírgenes eran una fuente de recursos abundantes y la organización grupal del trabajo facilitaba la realización de las tareas (Gorosito, 2010).

Otro factor disonante con la percepción de los observadores, era que la organización del trabajo y de otras actividades cotidianas dependía de ritmos diarios y estacionales bien definidos. La concepción del tiempo entre los guaraníes está vinculada a sus principales deidades; éstas se ordenan en relación a la jerarquía que impone la presencia temporal²⁹, así como en forma espacial en relación a los puntos cardinales (Gorosito, 1982). Así, el contraste día/noche y luz/oscuridad, es representado por las deidades: *Ñamandu* (Sur) y *Jakaira* (Norte y Nordeste) quienes a su vez son las entidades de pasaje en el ciclo anual de las estaciones: invierno – *ára yma* – y primavera – *ára pyau* –, respectivamente (Gorosito, 1982). En el ciclo anual también intervienen: *Karai* (Este), dios del fuego y quien preside el período de tareas agrícolas a fines de agosto y marzo, y *Tupã* (Oeste), dios de las aguas que representa el orden invernal y quien prepara el suelo entre marzo y agosto (meses de abundantes lluvias) para las actividades agrícolas del período *Karai* (Cadogan, 1997).

En este sentido, las primeras observaciones realizadas por viajeros en la actual Provincia de Misiones, dieron lugar a una concepción etnocéntrica y negativa sobre las poblaciones indígenas. Estos trabajos fomentaron la idea, por cierto ya existente entre los sectores dominantes de la sociedad nacional y provincial, de que los guaraníes tenían una forma de vida primitiva que debía sucumbir al avance de la civilización.

Incorporación de mano de obra indígena al mercado rural en Misiones

Desde 1875 en adelante, el avance de los frentes extractivos yerbatero y maderero dio lugar a nuevas formas de relación entre la población nativa y el conjunto heterogéneo de agentes que emigraron a la región como parte de una política colonizadora impulsada desde el Estado nacional. En esta primera etapa, la subsistencia de los guaraníes se basaba

²⁹ *Ñamandu* posee precedencia mítica respecto a las otras entidades pues es él quien crea a los demás dioses (Cadogán, 1997:45).

en una combinación de las actividades económicas tradicionales³⁰ – agricultura, artesanía, caza y pesca – y la venta de fuerza de trabajo como mano de obra estacional para colonos. El crecimiento económico y poblacional de la Provincia contribuyó a la modificación de las relaciones entre guaraníes y el resto de la sociedad, afectando la organización de los primeros en función de las necesidades productivas de los últimos. El aumento de la capacidad económica de los pequeños y medianos productores locales, coincidió con la presión espacial sobre los terrenos tradicionales de cultivo y caza de los guaraníes. Como señalara Niederlein, “Muchos indios se ajustan también para hacer yerba o rozados en los bosques, pues ya hace bastantes años que fueron amansados por misioneros” (1890:234). Así, la estrategia de venta sistemática de mano de obra surgió como una alternativa necesaria y obligatoria entre los guaraníes (Gorosito, 2010), siendo la forma más recurrente de inserción laboral en el mercado regional la de peón rural y la de productor simple de mercancías – fundamentalmente artesanías³¹ –, o bien una combinación de ambas³². Este tipo de relación prevaleció durante un extenso período de tiempo. Según el Censo Provincial Aborigen realizado en 1979, de un total de 116 comunidades³³, 99 dependían del ingreso salarial de alguno de sus miembros – en forma permanente o transitoria – en algún momento del año (Gorosito, 1982).

La contratación de mano de obra indígena fue continua hasta la década de 1990, cuando la depreciación de los productos agrícolas en Misiones comenzó a impactar sobre el mediano productor, afectando directamente su capacidad de contratación de mano de obra para la cosecha o para tareas rurales no calificadas (Gorosito, 2010). Hasta ese momento, existía en la configuración cultural de los habitantes locales una clara distinción acerca

³⁰Su reproducción física descansaba en la práctica de la agricultura para el consumo. Dependiendo del grado de disponibilidad de tiempo libre y de las condiciones naturales del lugar de asentamiento, se daba la aparición de otras actividades complementarias de adquisición de productos alimenticios (Gorosito, 1982).

³¹ Gran parte de la producción artesanal es no utilitaria, y cae dentro de la definición de objetos de uso decorativo (arcos y flechas, tallados de animales de madera, pulseras, etc). Aún aquellas piezas que pueden ser objeto de un fin utilitario – canastos de diversos tamaños y tipos – son adquiridas porque satisfacen esa función a través de una forma decorativa (Gorosito, 1982).

³² Aunque en este trabajo no serán desarrolladas, es necesario aclarar que existen distinciones de género y edad en las diversas estrategias económicas desplegadas por los guaraníes. Para una descripción general, ver Gorosito (1982), mientras que para el caso puntual de la recolección de miel, ver Cebolla Badie (2009).

³³ Se entendía por comunidad a la organización mínima de residencia, producción y consumo. Podía estar integrada por una o varias familias nucleares, o bien por un solo sujeto en el caso de los individuos aislados (Misiones, Censo Provincial Aborigen, 1979, Resultados finales: XXVI, XXVII).

del espacio geográfico que le correspondía a cada sujeto. El “monte” era el lugar del “indio” y el “campo” el del “colono” (Gorosito, 1982), y la relación entre la población indígena y los blancos se daba a través de “nichos claramente distintos en el marco natural” (Barth, 1976:23).

Por otra parte, el desarrollo del frente forestal supuso una profunda alteración de la estructura agraria regional, transformando la estructura de relaciones interétnicas en Misiones. Gorosito (1982) distingue dos etapas en este proceso: a) en la primera, caracterizada por una modalidad extractiva, la sociedad indígena encuentra condiciones que le permiten reproducirse en un medio escasamente modificado y con poca presencia poblacional no indígena. Durante esta etapa los guaraníes tenían un acceso regular a los recursos considerados básicos, sin que esto supusiera un aumento sustancial en los tiempos de trabajo o en la tecnología utilizada. La contratación de mano de obra indígena era practicada por los colonos cuando la actividad requería escasa o nula cualificación. Las contrataciones podían ser de dos tipos: estacionales (en cosechas) o transitorias con una frecuencia irregular a lo largo del año (en carpidas, macheteadas, hormigueadas, desyerbado, en las chacras, o bien desmonte, replantes y raleos en forestación y obrajes madereros). La zona de mayor concentración de asalariados rurales aborígenes era el Alto Paraná, principalmente en las actividades de tarefa (de abril a octubre), cosecha de tung – de abril a julio –, limpieza y carpida de yerbales – durante los meses de enero, febrero, noviembre y diciembre –, limpieza y carpida de chacras y forestación –durante todo el año –.

b) La segunda etapa, denominada “frente neo-forestal”, empieza a desarrollarse en la década de 1940 pero se intensifica en 1960, cuando la actividad forestal comienza a ser fuertemente promocionada por el Estado como incentivo para el desarrollo de la industria celulósica, acentuando el proceso de desbosque³⁴. La aparición de grandes empresas modificó la organización del espacio rural misionero, introduciendo un perfil productivo industrial en la actividad forestal, dando lugar a una forma ampliada de reproducción del capital en esta esfera. Esta modificación externa produjo un ritmo altamente competitivo *vis a vis* la población local no incorporada a la actividad. El espacio deja así de estar potencialmente abierto a la libre ocupación a medida que la apropiación jurídica del suelo

³⁴ Durante la década de 1970, el incremento de los bosques implantados determinó que grandes fábricas de pastas celulósicas y de papel se instalaran en Misiones. Las principales empresas fueron Celulosa Argentina, Papel Misionero y Alto Paraná S.A. (Ferrero, 2005).

se actualiza por el avance de las empresas. En este sentido, “El frente neo-forestal constituye una contradicción en relación con la organización total del frente agrícola, porque cercena sus formas tradicionales de acumulación” (Gorosito, 1982:87). Desde las configuraciones aborígenes, este proceso supuso una profunda alteración del *mbya reko*— forma de vida guaraní —, ya que la transformación del espacio significó la aniquilación de gran parte del ecosistema preexistente.

Con la creciente explotación del pino a gran escala — bajo modalidades de progresiva tecnificación y tercerización de servicios —, desaparecen rápidamente las posibilidades de desarrollar estrategias mixtas por parte de las comunidades indígenas, produciendo una alteración drástica del medio ambiente y profundamente contradictoria con el mantenimiento de las formas tradicionales de vida indígena. La selva pierde su carácter de “amortiguador” de la experiencia de contacto con los no indígenas, y comienza a mostrar signos de caducidad de su capacidad de recuperación (Gorosito, 2010). Con menos especies naturales disponibles para los fines tradicionales, mayor cantidad de enfermedades, la contaminación ambiental del agua y del suelo, y la reducción de territorios aborígenes, las unidades de residencia se vieron forzadas a reducir su tamaño y muchas familias comenzaron a desplazarse hacia las rutas o las periferias de los centros urbanos. Es entonces que la educación comienza a aparecer como estrategia para resistir el avance de la población envolvente, así como para mejorar las posibilidades de inserción laboral. Un estudiante guaraní comenta sintéticamente este proceso a partir de su propia experiencia familiar:

“Vinimos a Posadas porque mi papá quería seguir estudiando...Mi abuelo era correntino. Él trabajaba, según lo que cuenta mi papá, como peón en la Provincia de Misiones. El jefe de mi abuelo le hacía estudiar a mi papá, le mandaba a la escuela y mi abuelo trabajaba, pero después paso todo un quilombo³⁵ y mi papá tuvo que dejar de estudiar y tuvo que trabajar en la tarea. Después trabajó en otras plantaciones”.

(Masculino, estudiante de Antropología Social, *tekoa Fracrán*).

El período de reorganización del frente neo-forestal coincide con el desarrollo de políticas públicas específicamente dirigidas a la población indígena, así como una intervención activa de la Iglesia Católica entre los guaraníes de Misiones. En 1969, el Estado provincial crea la Reserva Indígena *Tamandúá* —, posteriormente donada a la Asociación de

³⁵En el argot argentino conocido como lunfardo, este término refiere a una situación problemática.

Comunidades Guaraníes en 1989 –, de aproximadamente 3200 hectáreas, ubicada en el Departamento 25 de Mayo. Allí se inaugura la figura política del “cacique general”, marcando un hito a partir del cual “los intentos de manipulación del sistema indígena de selección de jefaturas se han multiplicado y profundizado, con frecuencia de manera simultánea desde diversos sectores de la sociedad envolvente” (Gorosito, 2006:23).

Una década más tarde, la Iglesia Católica comenzó a intervenir en las comunidades desde la esfera educativa. En 1979, financia la construcción de las escuelas “bilingües” Instituto N° 0805 “Paula Mendoza” e Instituto N° 1206 “Hogar *Perutí*”, en las comunidades de *Fracrán* y *Perutí*, respectivamente. El personal docente era de origen paraguayo, de confesión católica y no pertenecían a la etnia *mbya*, de manera que su manejo de la lengua indígena era como mínimo diferente, por no mencionar sus concepciones sobre la cultura y la organización social. El efecto de esta visión homogeneizante sobre la lengua nativa supuso alteraciones en la socialización lingüística de los jóvenes de estas comunidades, cuyos efectos se perciben hasta el día de hoy. Junto a la labor educativa, los agentes religiosos instalaron un aserradero, una carpintería, corrales de cerdos y gallinas, y promocionaron la asistencia médica sanitaria como un reemplazo efectivo de la medicina tradicional, siempre desde una perspectiva externa y contradictoria a la lógica guaraní (Gorosito, 2010). En poco tiempo, las máquinas dejaron de funcionar y, a falta de asistencia técnica para repararlas, pasaron a formar parte del paisaje natural de las comunidades. La práctica de cría de animales en corrales tampoco arraigó, y en la actualidad las gallinas se desplazan libremente por la comunidad. Las escuelas pueden considerarse la única sobrevivencia de esta intervención, aunque ahora pertenecen al Estado provincial, la educación es laica y cuentan con Auxiliares Docentes Indígenas (ADI) junto a los docentes no-indígenas. Sobre esta experiencia un joven miembro de la comunidad refiere:

“Por ejemplo en la época del obispado o algo así...de Kemerer... se hicieron gallineros, aserraderos, se hicieron muchas cosas. Criaderos de chanchos...cosas que no eran tan nuestra costumbre. Y las casas también, casas de madera parecido a lo europeo, parecida casa suiza. Y por eso por ahí que sufrió muchas transformaciones la comunidad”.

(Masculino, estudiante de Trabajo Social, *tekoa Ka'aguy Poty*)

En síntesis, esta etapa es crítica para entender la actual estructura interétnica de Misiones, en donde las relaciones se dan principalmente en términos de dominación y sujeción, y la

sociedad dominante ha tenido como principal objetivo integrar los elementos externos a ella dentro de su territorio nacional (Cardoso de Oliveira, 2007).

Por otro lado, a raíz de la dinámica laboral que desencadena la gradual reorganización del espacio y la progresiva ineficacia de las formas anteriores de reproducción grupal, los guaraníes comienzan a incorporar como segunda lengua el español, entrando así en la categoría de bilingües (Gorosito, 1982).

Al analizar los primeros pasos recorridos por el Estado y por diversos organismos de la sociedad civil en términos de políticas educativas sobre la población indígena, es necesario recordar que la incorporación del castellano por los guaraníes fue en un primer momento el resultado de una dinámica laboral y social particular caracterizada por la subordinación y la explotación.

Actividades económicas guaraníes en la actualidad

Según los datos de un censo realizado entre 2007-2008³⁶ en la Provincia de Misiones, la principal fuente de ingresos monetarios entre los guaraníes proviene de la venta de artesanías, oficio en el que se desempeñan 1016 individuos (17,3%). En general, la producción de artesanías no es adecuadamente retribuida y su medición como actividad principal está relacionada con la situación en el mercado regional de trabajo. Por ejemplo, durante los años 1978-79, así como en la segunda mitad de 1981, las comunidades que privilegiaban la actividad artesanal frente al trabajo rural, eran aquellas que presentaban los mayores índices de desempleo y salarios más bajos en un contexto de depresión generalizada del sector. Este fenómeno fue resultado de la retirada de los productores medios del mercado de trabajo, debido a la caída de precios de los productos agrícolas en la región (Gorosito, 1982).

En este sentido, es interesante señalar que actualmente el rubro “empleado rural” agrupa un 6,6% de la totalidad de guaraníes en Misiones (cifra que equivale a casi la tercera parte de los artesanos), distribuidos de la siguiente manera: 285 individuos (4,8%) se emplean en la tarea, mientras que 108 sujetos (1,8%) trabajan como peón en diversas actividades rurales. A esta actividad se le puede agregar un 2,3% (134) perteneciente a aquéllos

³⁶ En el marco del Proyecto Elaboración del Mapa de Tierras y Territorios de los Pueblos Guaraní en Brasil, Argentina y Paraguay. Centro de Trabalho Indigenista (CTI, Brasil). Coordinadora de la Investigación en la Provincia de Misiones (Argentina): Mgter. Gorosito Kramer Ana M.

guaraníes que trabajan como changarines en empleos temporarios, realizando tareas en chacras (carpidas, macheteadas, raleo entre otras) y en plantaciones forestales (desmonte, entre otras). Hay que tener en cuenta que estos números son relativos, ya que el censo consigna la principal actividad económica declarada, lo que no excluye la realización simultánea de varias actividades por parte de los censados.

Hay que señalar, además, la aparición de una categoría de ingreso económico definida por una nueva forma de relación entre los guaraníes y el Estado nacional. La inclusión de los primeros dentro de las categorías socio-económicas más bajas con que el Estado ordena la población – por ejemplo, “individuos por debajo del índice de pobreza”, “población vulnerable”, etc. –, en conjunto con las políticas sociales implementadas sobre estas poblaciones como parte del modelo redistributivo puesto en marcha por el gobierno nacional a partir del 2003, ha dado lugar al surgimiento de una nueva fuente de ingresos. En cuanto a la percepción de algún beneficio económico de éste tipo, el censo revela que el 4,9% de los guaraníes reciben alguna forma de asistencia social, siendo el “Plan Jefes/as de Hogar” el que presenta mayor concentración (111 individuos o 1,9%). Sobre este punto, un Auxiliar Docente Indígena (ADI) argumenta que:

“Ahora con la asignación estamos un poco mejor para mantener a nuestros hijos, y con el plan de la secundaria también: Antes no había nadie que te daba nada para terminar la escuela. Nosotros no teníamos nada, ahora mis hijos sí”.

(Masculino, ex-estudiante de Antropología Social, ADI, *tekoa Kuña Pirú*)

En cuanto a la asistencia social, la escasa frecuencia de casos señala tanto su breve existencia temporal como la dificultad que se le presenta a la enorme mayoría de la población guaraní a la hora de lidiar con la compleja gestión de un trámite burocrático. Por último, existe también un pequeño grupo de aborígenes que tienen un empleo en relación de dependencia con el Estado: 37 individuos se desempeñan como agentes sanitarios (0,6%) en diversas localidades de la Provincia, 45 son Auxiliares Docentes Indígenas (0,8%) y, finalmente, 9 individuos trabajan como empleados administrativos (0,2%). La ínfima presencia de guaraníes empleados en el sector público exhibe un tema de mayor complejidad: la resistencia que encuentran los jóvenes guaraníes bilingües para incorporarse en esferas laborales anteriormente no disponibles para sus padres y abuelos. Este dato es directamente proporcional a la posibilidad, y más a menudo dificultad, que

los guaraníes tienen para completar los estudios básicos dentro del sistema educativo formal.

Hemos argumentado que los cambios producto de la deforestación y el avance de la frontera productiva durante el siglo anterior, y lo que va del actual, han contribuido a alterar la concepción sobre la educación formal en las comunidades guaraníes de la Provincia de Misiones. Al reflexionar sobre las transformaciones que la estructura socio económica de la sociedad dominante ha producido en su *mbya reko* – modo de vida *mbya* –, han llegado a ver en la educación “del blanco” un instrumento de poder por medio del cual reivindicar sus derechos y obtener reconocimiento social y cultural.

Si hasta mediados de la década del '80 se rechazaba en la mayoría de las comunidades la idea de la escuela y se cuestionaba la necesidad de la escritura como una herramienta de expresión (Gorosito Kramer, 2005), actualmente esta discusión ha sido reemplazada por un debate acerca de la calidad de la educación que deberían recibir (Arce, 2009).

Se cree que de este modo los jóvenes aborígenes tendrán mejores oportunidades para desenvolverse en la sociedad envolvente, compensando parcialmente la disparidad social sin necesidad de renunciar a su identidad ni a las formas en que deciden expresarla (Gorosito, 2005). A este respecto, un cacique reflexiona:

“Era una demanda de la comunidad que vayamos a la escuela, primero por la lengua. La idea siempre fue defender la forma de pensar como un pueblo distinto, para que haya una igualdad de diálogo de autoridades competentes en la hora de reclamos, para poder defender la cultura, la lengua y tradiciones *mbya*”.

(Masculino, ex-estudiante de Tecnicatura Agrícola-ganadera, Cacique, empleado público, *tekoa Tamanduá*)



Aguyjevête (saludo ceremonial) de bienvenida a estudiantes del secundario, en el encuentro de estudiantes guaraníes de Misiones en la comunidad *Perutí*.

En los últimos años, la centralidad de la escuela se ha hecho extensiva a la educación superior, que es la que asegura el acceso a ocupaciones más o menos bien remuneradas, como antaño lo hacía la educación secundaria. Por otra parte, la opción por la educación superior tiene el potencial de convertirse en una oportunidad no sólo para insertarse en un mundo laboral y profesional más amplio, sino también para disponer de autonomía de pensamiento, y manejar herramientas conceptuales y técnicas para contribuir con el desarrollo y la creación del sistema educativo de calidad que las poblaciones indígenas de Misiones demandan (Arce, 2010). La extensión de la educación entre los varones y mujeres indígenas constituye así la última manifestación del proceso de modernización y expropiación impulsado desde la sociedad dominante, y se presenta como una estrategia clave para resistir, mantener y reivindicar la propia cultura.

Capítulo V

La inclusión de guaraníes en la educación superior desde una mirada legislativa

“hay leyes y derechos, pero no se dio, la de *arriba* es la nacional. Entonces en la escuela no hay mitad y mitad, porque es la nación la que arma y baja para la escuela. Si yo me capacito y aprendo más y más mi cultura, nunca voy a tener un puesto laboral, pero si yo estudio en la universidad sí”
(Masculino, ADI, *tekoa Kuña Pirí*)

En este capítulo revisamos las legislaciones que tratan el derecho a la educación destinada a los pueblos indígenas, con el fin de visibilizar las transformaciones por las que ha atravesado esta concepción con el correr de los años, conjuntamente a la propia definición de pueblo originario. A pesar de que se ha avanzado en materia de reconocimiento de los derechos de estas poblaciones, es necesario recordar que la política de derechos humanos constituye un producto derivado del colonialismo que supone una supresión masiva de los derechos originales (Santos, 2010). Según la declaración de la Organización de las Naciones Unidas, los derechos humanos son:

“derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de raza, sexo, nacionalidad, origen étnico, lengua, religión o cualquier otra condición. Entre los derechos humanos se incluyen el derecho a la vida y a la libertad; a no estar sometido ni a esclavitud ni a torturas; a la libertad de opinión y de expresión; **a la educación y al trabajo**, entre otros muchos. Estos derechos corresponden a todas las personas, sin discriminación alguna” (ONU, 1948).

En la práctica, no obstante, los derechos humanos no son de aplicación universal. Concebidos de esta manera, constituyen un instrumento de la lucha de Occidente contra cualquier concepción alternativa de la dignidad humana que sea socialmente aceptable en otras regiones del mundo. Este aspecto universal se obtiene a costa de negar las legitimidades locales. Contrariamente, el multiculturalismo progresista propuesto por Boaventura de Souza Santos “es una precondition para una relación equilibrada y mutuamente reforzante entre la competencia global y la legitimidad local, los dos atributos de una política contra-hegemónica de derechos humanos en nuestro tiempo”

(Santos, 2010:87). Sin embargo, las condiciones para su florecimiento varían de manera significativa de acuerdo al contexto, especialmente en relación a las culturas que atañe y las relaciones de poder existentes entre ellas.

Legislación y pactos internacionales

En la actualidad el acceso a la educación es un derecho de los pueblos originarios, reconocido y asegurado por diversas legislaciones e instrumentos internacionales. Los antecedentes datan de 1965 con la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (ONU), en cuyo artículo n° 5 se asienta un primer esfuerzo por alentar a los Estados en contra de la discriminación racial y a favor de la igualdad de todas las personas ante la ley:

“*Artículo 5:* En conformidad con las obligaciones fundamentales estipuladas en el artículo 2 de la presente Convención, los Estados partes se comprometen a **prohibir y eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a garantizar el derecho de toda persona a la igualdad ante la ley, sin distinción de** raza, color y **origen** nacional o **étnico**, particularmente en el goce de los derechos siguientes: (...)”

El derecho a la **educación y la formación profesional;**

El derecho a participar, en condiciones de igualdad, en las actividades culturales (...)”
(ONU, 1965, nuestro subrayado).

Para nuestro caso, es de especial importancia la mención del derecho a la educación y la formación profesional en relación al origen étnico. Sucesivamente, el derecho a la educación indígena ha ido experimentando transformaciones acompañadas por la circulación, difusión, resignificación y reemplazo de conceptos, entre los que se incluyen los de raza, etnia, religión, pueblo, lengua, identidad, comprensión, tolerancia, interculturalidad, etc. Los mismos suponen variaciones en la forma de percibir y entender a los sujetos portadores de derecho así como a la idea estatal de sociedad.

Un año después de la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, la ONU firma el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). En esta oportunidad se asienta el derecho a la educación para todas las personas en los diferentes niveles educativos, proponiéndola en los términos de “gratuidad, comprensión y tolerancia” entre y para todos los grupos raciales,

étnicos o religiosos. En relación a la educación superior, se propone que ésta debe ser accesible para todos a través de la enseñanza gratuita.

“Artículo 13: Los Estados Partes en el presente Pacto **reconocen el derecho de toda persona a la educación**... Convienen asimismo en **que la educación debe** capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, **favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos**, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho: La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente...**la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;**

Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, **implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente**” (ONU, 1966, nuestro subrayado).

Posteriormente, 1989 se firma en Ginebra el Convenio n° 169 “Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes” (OIT), que marca un punto de inflexión en materia de atención a los derechos de los pueblos originarios. A partir de allí se incorpora la idea de “pueblo” y “lengua indígena”, que supone un antecedente directo para la educación intercultural y/o bilingüe. Este convenio es considerado como el precedente para la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, llevada a cabo en el año 2007. Se resalta a continuación una parte del mismo, que trata el derecho a la Educación y los Medios de Comunicación:

“Artículo 26: Deberán adoptarse medidas para **garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles**, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Artículo 27: 1. **Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos** a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. 2. **La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos** y su participación en la formulación y

ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar. 3. Además, los gobiernos **deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación**, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Artículo 28: 1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a 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 deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo. 2. **Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país**. 3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

Artículo 29: Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser **impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional**.

Artículo 30: 1. **Los gobiernos deberán adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos interesados, 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. 2. A tal fin, deberá recurrirse, si fuere necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas en las lenguas de dichos pueblos.

Artículo 31: **Deberán adoptarse 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 interesados**, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados” (OIT, 1989, nuestro subrayado).

La Declaración de la ONU de 1992 sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas es de vital importancia para el

pueblo guaraní dada la pre-existencia de sus lazos de parentesco a la constitución de los estados-nación, así como de unidades de organización política que trascienden las fronteras nacionales de Argentina, Bolivia, Paraguay y Brasil. En los dos primeros artículos de este documento, se presentan las concepciones sobre “minoría étnica”, “identidad étnica” y “contactos transfronterizos” de la siguiente manera:

“Artículo 1: 1. Los Estados protegerán la existencia y la **identidad** nacional o **étnica**, cultural, religiosa y **lingüística** de las **minorías** dentro de sus territorios respectivos y fomentarán las condiciones para la promoción de esa identidad.

Artículo 2: 1. Las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (en lo sucesivo denominadas personas pertenecientes a minorías) tendrán **derecho a disfrutar de su propia cultura, a profesar y practicar su propia religión, y a utilizar su propio idioma**, en privado y en público, libremente y sin injerencia ni discriminación de ningún tipo... 5. Las personas pertenecientes a minorías tendrán derecho a establecer y mantener, sin discriminación de ninguno tipo, contactos libres y pacíficos con otros miembros de su grupo y con personas pertenecientes a otras minorías, así como **contactos transfronterizos** con ciudadanos de otros Estados con los que estén relacionados por vínculos nacionales o étnicos, religiosos o lingüísticos” (ONU, 1992, nuestras negritas).

Recién en 1995, con la Convención de la UNESCO sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales, se incorpora el concepto de interculturalidad alternativa para desarrollar intercambios culturales a través del “diálogo”, el “respeto” y el fomento de la “diversidad” de las expresiones culturales mediante programas de educación.

“I. Objetivos y principios rectores

Artículo 1 – Objetivos. Los objetivos de la presente Convención son: proteger y promover la **diversidad** de las expresiones culturales... c) fomentar el **diálogo entre culturas** a fin de garantizar **intercambios culturales** más amplios y equilibrados en el mundo en pro del **respeto intercultural** y una **cultura** de paz; d) fomentar la **interculturalidad** con el fin de desarrollar la interacción cultural, con el espíritu de construir puentes entre los pueblos.

Artículo 10 - Educación y sensibilización del público. Las Partes deberán: a) propiciar y promover el entendimiento de la importancia que revisten la protección y fomento de

la diversidad de las expresiones culturales mediante, entre otros medios, **programas de educación** y mayor sensibilización del público” (ONU, 1995, nuestro subrayado).

A continuación, en la Declaración Universal de la UNESCO del año 2001, se pone en circulación el concepto “pluralismo cultural” como respuesta política para atender la diversidad cultural en el marco de estados democráticos. En particular, en sus artículos 2 y 6, así como en fragmentos de su anexo, se reafirma la necesidad de respetar la lengua, la religión y la cultura, y se incorpora el derecho del acceso a los medios de comunicación y la posibilidad de incorporar métodos y modelos pedagógicos educativos tradicionales.

*“Artículo 2. **De la diversidad cultural al pluralismo cultural***

En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, **el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural.**

*Artículo 6. **Hacia una diversidad cultural accesible a todos***

Al tiempo que se garantiza la libre circulación de las ideas mediante la palabra y la imagen, hay que procurar que todas las culturas puedan expresarse y darse a conocer. La libertad de expresión, el pluralismo de los medios de comunicación, el **multilingüismo**, la igualdad de acceso a las expresiones artísticas, al saber científico y tecnológico -comprendida su forma electrónica- y la posibilidad, para todas las culturas, de estar presentes en los medios de expresión y de difusión, son los garantes de la diversidad cultural.

Anexo II Orientaciones principales de un plan de acción para la aplicación de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural

Los Estados Miembros se comprometen a tomar las medidas apropiadas para difundir ampliamente la Declaración de la UNESCO sobre la diversidad cultural y fomentar su aplicación efectiva, cooperando en particular con miras a la realización de los siguientes objetivos: (...)

5. Salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad y apoyar la expresión, la creación y la difusión en el mayor número posible de lenguas;

6. Fomentar la diversidad lingüística **-respetando la lengua materna- en todos los niveles de la educación**, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje del plurilingüismo desde la más temprana edad;

7. Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la **formulación de los programas escolares como la formación de los docentes**;
8. Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, **métodos pedagógicos tradicionales**, con el fin de preservar y optimizar los métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber.
9. Fomentar la “**alfabetización digital**” y acrecentar el dominio de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que deben considerarse al mismo tiempo disciplinas de enseñanza e instrumentos pedagógicos capaces de reforzar la eficacia de los servicios educativos” (UNESCO, 2001, nuestro subrayado).

Este último objetivo se comenzó a implementar en la Argentina con el Programa Conectar Igualdad, creado en abril de 2010 a través del Decreto N° 459/10, para recuperar y valorizar la escuela pública y reducir las brechas digitales, educativas y sociales en el país, llegando su implementación a numerosas comunidades guaraníes de Misiones. Finalmente, la Declaración sobre los derechos de los Pueblos Indígenas firmada por la ONU en 2007, representa el perfeccionamiento internacional de estas normas jurídicas, y aporta una herramienta legal para limitar la violación de los derechos de las poblaciones originarias en todo el mundo, en especial para reclamar el derecho universal a la educación. Esto se asienta específicamente en los artículos 13, 14 y 31:

“Artículo 13. 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus **historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas.**

Artículo 14. 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a **establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.** (...) 3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, **conjuntamente con los pueblos indígenas,** para que las personas indígenas, en particular los niños, **incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso,** cuando sea posible, **a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.**

Artículo 31.1. **Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas** (ONU, 2007, nuestro subrayado).

De esta manera, con la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005) y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), se consolidan a nivel internacional las bases para la implementación de una educación que atienda las demandas de las poblaciones indígenas y respete su cultura. Por otro lado, en las últimas cuatro décadas se ha dado una expansión— con ritmos variables en la región — de la educación superior en América Latina (Suasnábar y Rovelli, 2016). A partir del 2008 comenzaron a llevarse a cabo reuniones regionales³⁷, con el objeto de formular propuestas concretas, para luego ser tratadas en la Conferencia Mundial de Educación Superior³⁸ (CMES), la cual se centró en “Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social”. En ella se analizaron los cambios desarrollados en materia de educación superior desde la primera Conferencia Mundial sobre la educación superior³⁹ (1998), y se establecieron las orientaciones políticas y prácticas de la educación superior en América Latina (López Segrera, 2012; Mato, 2016).

En enero de 2017 se llevó a cabo la Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe: “E2030. Educación y habilidades para el siglo XXI”, en la ciudad de Buenos Aires. Esta reunión tenía la meta de cumplir con la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2017). Allí se destacó la importancia de la educación superior y se consensuó una visión común del Marco de Acción Educación 2030 (E2030) para generar estrategias y programas, ya sea a nivel nacional como regional, para el ciclo 2016-2030.

Leyes de la República Argentina

³⁷ a) Conferencia regional de educación superior de América Latina y el Caribe, en Cartagena - Colombia (2008); b) Reunión Preparatoria Subregional de Asia y el Pacífico, en Macao - China (2008); c) Segunda conferencia sub-regional, en Nueva Delhi - India (2009); d) Conferencia Regional de Educación Superior de África, en Dakar - Senegal (2008); e) Fórum UNESCO de Educación Superior de la Región Europea, en Bucarest - Rumanía (2009); f) Conferencia Regional Árabe de Educación Superior, en el Cairo - Egipto (2009). El resultado de las seis reuniones fue la elaboración de una Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe (CRES).

³⁸ Que tuvo lugar en París en julio de 2009.

³⁹ Llevada a cabo del 5 al 9 de octubre de 1998 en la Sede de la UNESCO en París, titulada: “La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción”.

Los marcos de la legalidad institucional del Estado argentino con relación a los pueblos originarios pueden ser identificados o tipificados en cuatro etapas (Gorosito Kramer, 2008). La primera cubre el período que va desde 1880 hasta 1945, en el que prevaleció la dicotomía “guerra-pacificación”. Entonces las posibilidades para los indígenas eran el exterminio o la “administración controlada de la inclusión”, a través de la creación o el apoyo a reducciones y reservas. En la Constitución Nacional de 1853, donde se hablaba en términos de evangelización, se comprometía al Estado a “conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo” (CN, 1853).

Con el fin de la Segunda Guerra Mundial se dio la irrupción de una nueva lógica irrumpió, marcada por la creación de numerosas de derechos y la realización de juicios por delitos de lesa humanidad que implicaron revisar el tratamiento dado hasta entonces a las cuestiones étnicas. Esto derivó en un cuestionamiento de los modelos etnocéntrico que dio paso a una concepción acerca de la cultura como “algo que no podía arrebatarse a una persona sin afectar gravemente sus derechos y que la identidad de los grupos formaba parte de su propia existencia” (Moreira, 2011:14). Inicia así una segunda etapa que va desde 1945 a 1985, caracterizada por la aprobación de una serie de leyes que “confieren a los indígenas distintos grados de participación en el manejo de los recursos naturales, garantizan el respeto a su identidad y reconocen el derecho a una educación bilingüe e intercultural” (Messineo, 2000:2). En este proceso, la Argentina se incorpora al Instituto Indigenista Interamericano, se realiza el primer Censo Indígena Nacional, se crea el Instituto Nacional del Indígena y, en 1985, se sanciona la Ley Nacional N° 23.302 sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes, cuya parte V (Artículos 14 a 17) es dedicada a la educación, y especialmente a la educación superior en el Artículo 16:

*“Artículo 16: (...) **Se promoverá la formación y capacitación de docentes** primarios bilingües, con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, como asimismo la preparación de textos y otros materiales, a través de **la creación de centros y/o cursos especiales de nivel superior, destinados a estas actividades.** Los establecimientos primarios ubicados fuera de los lugares de asentamiento de las comunidades indígenas, donde existan niños aborígenes (que sólo o predominantemente se expresen en lengua indígena) podrán adoptar la modalidad de trabajo prevista en el presente artículo” (Ley N° 23.302, nuestro subrayado).*

Esta ley aún se encuentra vigente, sin embargo plantea orientaciones contradictorias en relación a la Ley de Educación Nacional (Hecht y Loncon, 2011), pues denota que el respeto por ‘*los propios valores y modalidades indígenas*’ constituye una vía para garantizar definitivamente su ciudadanía con asistencia social sostenida. Coincidiendo con Briones (2004: 118), se observa que en su artículo 15 los contenidos de planes son explicitados en base a una idea asistencialista y esencialista del sujeto indígena:

“*Artículo 15: (...) a) Enseñar las técnicas modernas para el cultivo de la tierra y la industrialización de sus productos y promover huertas y granjas escolares o comunitarias; b) Promover la organización de talleres-escuela para la preservación y difusión de técnicas artesanales; y c) Enseñar la teoría y la práctica del cooperativismo*” (Ley 23.302, 1985).

Una tercera etapa va de 1985 a 1994, con la creación de cuerpos jurídicos provinciales que, con diversas variantes, incorporan el concepto de “participación” de organizaciones indígenas en los asuntos de su incumbencia, a través de reparticiones creadas a tal efecto (Gorosito, 2008). La sanción de la reforma constitucional Argentina de 1994⁴⁰, junto con la incorporación del Convenio 169 de la OIT⁴¹, impulsó un proceso de reconocimiento de los pueblos originarios con existencia política y cultural previa a la constitución del estado nacional y del conjunto de derechos y garantías que le están asociados. En su Artículo 75, inciso 17, se reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, se garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural: “*Artículo 75 – Corresponde al Congreso: Inciso 17: **Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural***” (CN, 1994, nuestro subrayado).

Si bien la cláusula sobre la cuestión indígena es incorporada, es de notar que en lugar de hacerlo en el capítulo destinado a “la declaración de principios, derechos y garantías”, se incorporó en el capítulo cuarto destinado a las Atribuciones del Congreso Nacional,

⁴⁰ Que suplanta a la constitución de 1853.

⁴¹ Aprobado en 1992 pero que se deposita en el año 2000 en Ginebra y alcanza validez en 2001 (Moreira, 2011)

indicando que “la discusión durante la Convención Constituyente deja la sensación de que su aprobación solamente fue un ejercicio retórico” (Moreira, 2011:14).

Finalmente, la cuarta etapa comienza en 1994 a partir del cambio en la legislación argentina. Se genera entonces un marco legislativo y jurídico propicio para la expresión de estas reivindicaciones y acciones afirmativas en relación a la identidad étnica, la recuperación y/o revalorización de las lenguas indígenas⁴², junto con su uso en el contexto educativo y para el reclamo territorial. En 1999, a través de la Resolución 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación, se define qué se entiende por “Educación Intercultural Bilingüe” (EIB) y se asientan sus pautas orientadoras como estrategia de equidad educativa. Asimismo, a modo de conclusión se registran en la Resolución una serie de requisitos necesarios para implementar una educación intercultural bilingüe. A continuación citamos algunos que consideramos de importancia para el tema que nos aboca:

“Favorecer: a. **la igualdad de oportunidades para que más aborígenes estén en condiciones de formarse para participar plenamente en el sistema educativo y alcanzar niveles superiores de formación**; b. la apropiación de herramientas de gestión por parte de los aborígenes para que puedan ser decisores en los propios procesos de formación cultural y lingüística; c. **la formación y capacitación permanente de docentes para la educación intercultural bilingüe**; d. **la participación de las mismas comunidades en la toma de decisiones respecto de su educación y su futuro, de manera de restituirles el derecho al control sobre los procesos de transformación cultural y lingüística por los que atraviesan sus pueblos**” (Res. 107/99, nuestro resaltado).

En relación a la educación, la Ley 25.573 (2002), modificatoria de la Ley de educación superior N° 24.521 (1995), nos aporta un tema fundamental en lo que respecta al derecho

⁴² A continuación se presentan las seis familias lingüística indígenas en la Argentina y sus lenguas: 1) Familia lingüística quechua: lenguas: a) *quechua* y b) *quichua* (dialecto del Este); 2) Familia lingüística guaycurú: lenguas: a) *toba*; b) *pilagá* y c) *mocoví*; 3) Familia lingüística tupí-guaraní: lengua: a) chiriguano (o guaraní boliviano); b) guaraní correntino; c) guaraní paraguayo y d) *mbya*; 4) Familia lingüística matak-mataguayo: lengua: a) *wichí*; b) *nivaclé* y c) *chorote*; 5) Familia lingüística Chon: Lengua: a) *áonek* o *áyen*; 6) Familia lingüística mapuche: lengua: a) mapuche (Censabella, 2010; Acuña y Hecht, 2007; Hecht, 2011; Messineo y Hecht, 2013).

de los pueblos indígenas a la educación superior. Con hincapié en la interculturalidad⁴³, esta ley plantea la necesidad imperante de formación y capacitación de profesionales idóneos a la realidad sociocultural del entorno en que se desempeñan:

“*Artículo 3°*— Modificase el *artículo 28* inciso a) de la Ley 24.521, Ley de Educación Superior, el cual quedará redactado de la siguiente manera: a) **Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar** con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, **atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales**” (Ley N°25.573, nuestro subrayado).

En el año 2015, a través de la Ley N° 27204, se volvió hacer una modificación a la Ley N° 24.521 de educación superior. En esta oportunidad, se registra en su Artículo 2 las responsabilidades del Estado nacional y las provincias sobre la educación superior. En lo que respecta a los pueblos originarios, en sus incisos a) y c) se deja asentado que es responsabilidad del Estado garantizar la igualdad de oportunidades y promover políticas de inclusión educativa en el nivel superior:

“a) **Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso** en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley (...) c) **Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales**” (Ley N° 27204, nuestro subrayado).

Por otro lado, en lo que respecta a la modalidad de EIB que se brinda a los niveles educativos inicial, primario y secundario, la ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) expresa que el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos e instrumentos de gestión pedagógica deben ser pertinentes a la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas. Promoviendo de esta manera la generación de instancias

⁴³ Porque cualquier situación áulica es intercultural (Novaro, 2006), en un sentido que no refiere únicamente a poblaciones indígenas, afro-descendientes o migrantes, ya que en las aulas encontramos sujetos de diferentes sectores sociales, religiones, edades, trayectorias formativas, etc.

institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En sus artículos 52, 53 y 54 se encuentran las bases legales de la modalidad de EIB en la Argentina. Es menester destacar que esta modalidad fue implementada con modalidades y en momentos distintos en las diferentes provincias del país. Resulta importante señalar esto porque en lo que sigue nos referiremos al caso específico de la Provincia de Misiones, cuya población originaria son los guaraníes.

A continuación se citan los incisos b) y c) del Artículo 53, donde se señalan dos cuestiones para favorecer el desarrollo de la EIB que consideramos cruciales para asegurar la garantía en el ingreso de los guaraníes al nivel educativo superior:

*“Artículo 53: Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de: (...) b) **Garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.** c) **Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica”** (Ley N° 26.206, nuestro subrayado).*

Legislación de la Provincia de Misiones (Argentina)

A nivel constitucional no existe en Misiones un reconocimiento de la preexistencia étnica. El Estado provincial comenzó a demostrar interés por la población indígena en la década del '70, sólo antecedido por algunos intentos censales (producto del decreto nacional 3998/65). En este sentido, las políticas educativas focalizadas con relación a la cuestión indígena tardaron en hacerse ver (Nuñez, 2012b). Hacia fines de 1970, se crearon en la Provincia de Misiones las primeras escuelas para niños y jóvenes aborígenes, impulsadas por ONGs católicas que buscaron integrar la población guaraní a la sociedad nacional, reproduciendo la clásica visión del proyecto sarmientino: educar, civilizar, normalizar e integrar (Nuñez, 2012a). A lo largo de los años se fueron gestando y aplicando múltiples enfoques y modelos pedagógicos para atender a la diversidad cultural. Por ello, hablar de los inicios de la EIB en este contexto es referirse a “un complejo proceso donde participan múltiples actores, influyen diversos factores, se responde a distintas motivaciones y se obtienen disímiles resultados” (Arce, 2010:275).

A nivel Provincial, la Ley General de Educación N° 4.026 brinda en su Artículo 4, inciso n) “Reconocimiento a la preexistencia étnica y cultural de las comunidades indígenas y el correspondiente derecho a preservar su lengua y sus pautas culturales, dándoles lugar a la participación en el proceso de educación formal” (2003). Asimismo, en su Capítulo IV, Regímenes - Alternativos de Educación, Artículo 38, se declara que: “Los objetivos de la educación indígena son: a) Efectivizar el derecho de las comunidades indígenas a una educación bilingüe intercultural; b) respetar, reconocer y fortalecer la cultura de las comunidades indígenas; c) concretar la participación de las comunidades indígenas en la elaboración de los proyectos educativos institucionales” (2003).

En el año 2004, con las Resoluciones 5722 y 5828 del Consejo General de Educación, se instituye la EIB dentro del subsistema Regímenes Alternativos y se establece el reconocimiento y el perfil del ADI, respectivamente. Finalmente, en la Resolución 768 del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología (2008) se crea el Área de la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, en el país las experiencias llevadas adelante indican una profunda escisión entre las declaraciones de derecho y la práctica política y social (Nuñez, 2012a).

Leyes de Brasil y propuestas en Paraná

La Constitución Federal de 1988 representa una frontera institucional significativa en la historia de contacto entre sociedades indígenas y no indígenas en el territorio brasileño. El cambio conceptual y jurídico en el texto constitucional puede encontrarse en los artículos 231 y 232 del Título VIII “Del Orden Social”, Capítulo VIII “De los Indios”, que presenta a los indígenas como sujetos con derecho a sus propias culturas y territorios. Sin embargo, pesar de que la Constitución del ´88 garantizó los derechos para los pueblos indígenas del Brasil,

“ainda hoje sofrem ataques de setores conservadores da sociedade brasileira. A questão da terra continua sendo, com educação e saúde, a principal luta empreendida pelos povos indígenas hoje no Brasil e no Paraná. Nesta perspectiva de luta, o acesso à educação superior por estudantes indígenas é uma trincheira estratégica na defesa de direitos” (Lázaro y Montechiare, 2016:8, nuestro subrayado).

El reconocimiento de la educación escolar indígena como una modalidad de la política de educación básica, se concretó recién en 1996 con la sanción de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN, Ley Nº 9.394/1996). A través de ella, la educación escolar indígena pasó a ser reconocida explícitamente como oferta específica de la educación básica brasileña, y se definieron las bases y orientaciones para la posterior implementación en el país de las escuelas indígenas. A continuación se citan los artículos 78 y 79 de la LDBEN, a partir de los cuales se puede apreciar la necesaria participación del Sistema de Enseñanza Federal, fundamentalmente de la enseñanza superior, en lo que se refiere a la formación de los profesores indígenas:

“Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências.

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades.

IV - “elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado” (LDBEN, 1996).

Tres documentos nacionales supusieron importantes antecedentes para componer y fundamentar la demanda permanente de formación de profesores indígenas. Estos fueron

desarrollados inicialmente a partir de las experiencias del nivel educativo terciario (específicamente magisterio), y posteriormente se presentaron como demanda en la educación universitaria: 1) el Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas (RCNEI) (MEC/SEF, 1998), formulado para orientar la organización de las escuelas indígenas, la formación de los profesores indígenas y definir conceptualmente las diversas disciplinas pertenecientes a la base curricular común de la Educación básica; 2) las Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Escolar Indígena (Resolución número 14/99, Consejo Nacional de Educación, CNE), donde se refleja la demanda de formación inicial para profesores indígenas; y 3) las Directrices Nacionales para el funcionamiento de las escuelas indígenas” (Resolución 03/99, Consejo Nacional de Educación), donde se presenta la definición del concepto y del reconocimiento de la categoría “Escuela Indígena” en el país. La definición de esta categoría pasó a evidenciar a los actores en ella presentes, destacando el rol de los profesores indígenas y su necesaria cualificación y habilitación. Las directrices, que citamos a continuación, pasaron a normalizar y orientar las acciones de formación de los profesores indígenas:

“Art. 6 - A formação de professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-à pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo único: Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com sua própria escolarização.

Art. 9 - Esferas de competência, em regime de colaboração:

I – à União caberá legislar, em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação nacional e, em especial:

d) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na formação de professores indígenas e do pessoal técnico especializado;

II – aos Estados competirá:

e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas;

III – aos Conselhos Estaduais de Educação competirá:

a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;

Art. 10 - O planejamento da Educação Escolar Indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais” (LDBEN, 1996).

Los fundamentos conceptuales y jurídicos sobre el reconocimiento y la organización de las escuelas indígenas, así como de la constitución y el reconocimiento de la figura de profesor indígena, culminan con la aprobación del Plan Nacional de Educación (PNE), que dedica un capítulo específico a la educación escolar indígena:

“12 - Fortalecer e ampliar as linhas de financiamento existentes no Ministério da Educação para implementação de programas de educação escolar indígena, a serem executados pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, organizações de apoio aos índios, universidades organizações ou associações indígenas.

15 - Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades lingüísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional.

16 - Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.

17 - Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente.

20 - Promover, com a colaboração entre a União, os Estados e Municípios e em parceria com as instituições de ensino superior, a produção de programas de formação de professores de educação a distância de nível fundamental e médio” (PNE, 2001).

En el año 2012, el CNE reafirma los objetivos de la escolarización indígena cuando sanciona las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Indígena en la Resolución 5/2012. Estas directrices tomaron de guía los principios de una educación escolar indígena diferenciada, específica, intercultural y bilingüe, definidos en la LDB de 1996 (Diniz Lira, Ferreira da Silva y Alves Salustiano, 2014). La resolución atribuye a los estados las funciones de ofrecer y ejecutar la educación escolar indígena, directamente, o en colaboración con sus municipios, así como crear y regularizar las

escuelas indígenas como unidades propias, autónomas y específicas en el sistema de enseñanza de los estados, garantizar a las escuelas indígenas recursos financieros, humanos y materiales, e instituir y reglamentar el magisterio indígena en el ámbito del magisterio público, mediante oposición específica.

En relación a la educación superior, en el año 2002 se puso en práctica la novedosa experiencia del *Vestibular* Específico Interinstitucional para Pueblos Indígenas del Estado de Paraná, a partir de Ley Estadual N° 13.134/2001. A partir de su sanción, las personas pertenecientes a pueblos indígenas consiguen acceder al sistema educativo superior de las universidades estatales mediante un examen de ingreso diferenciado. Esta modalidad supuso un cambio rotundo en materia educativa, produciendo un aumento sin precedentes de la matrícula estudiantil indígena. Por su parte, en 2014 el Consejo Pleno del CNE aprueba el Dictamen 6/2014, que establece las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores Indígenas.

Las políticas de inclusión indígena en la educación, un recorrido inconcluso

A pesar de que tanto en Brasil como en Argentina se ha avanzado en materia del reconocimiento de los derechos humanos, aún queda un largo camino por recorrer, especialmente en lo que atañe a las poblaciones indígenas. Parece existir un abismo entre las declaraciones de derecho y las experiencias concretas desarrolladas en los espacios interculturales. Mientras que los derechos humanos sigan siendo concebidos en términos universales “tenderán a funcionar como localismos globalizados, una forma de globalización desde *arriba*. Para poder funcionar como una forma de globalización contra-hegemónica deben ser re-conceptualizados como multiculturales (Santos, 2010:87).

Según este pensador portugués, la elaboración de una concepción intercultural de política emancipadora de derechos humanos debe basarse en dos reconstrucciones radicales: 1) en la reconstrucción intercultural mediante la traducción de la hermenéutica diatópica, a través de la cual una red de lenguajes nativos de emancipación mutuamente inteligibles y traducibles encuentra su camino en una política cosmopolita insurgente; y 2) en una reconstrucción post-imperial de los derechos humanos, centrada en deshacer los actos

masivos de supresión sobre los cuales la modernidad occidental fue capaz de transformar los derechos de los vencedores en derechos universales.

Para alcanzar este objetivo, señala algunas orientaciones contextuales de procedimiento e imperativos transculturales, cuya aceptación por todos los grupos sociales interesados considera necesaria para generar diálogos interculturales: 1) la completud cultural, entendida como “la condición predominante previa al comienzo de un diálogo intercultural” (2010:104). En este sentido, el desencanto con la cultura propia es el punto de partida para lograr el diálogo intercultural, e implica entender que “la cultura propia no proporciona respuestas satisfactorias a algunas de las preguntas, perplejidades o expectativas que uno tiene” (2010:104) para aceptar la existencia y posible relevancia de otras culturas; 2) que el momento para el diálogo intercultural no se puede establecer unilateralmente, “cada cultura y, por lo tanto, la comunidad o comunidades que la sostienen deben decidir si y cuándo están preparadas para el diálogo intercultural” (2010:105-106); 3) los agentes y temáticas involucradas en este diálogo no pueden ser impuestas unilateralmente, sino que resultado de un acuerdo mutuo; 4) es imperativo aceptar que todos los sujetos “tenemos el derecho de ser iguales cuando la diferencia nos interioriza, y el derecho de ser diferentes cuando la igualdad pone en peligro nuestra identidad” (2010:107); y 5) la tarea de construir una concepción de derechos humanos post-imperial intercultural consiste en un ejercicio epistemológico a partir del cual “se deben diseñar los derechos fundadores⁴⁴ que fueron suprimidos por los colonialistas occidentales y la modernidad capitalista” (2010:108).

⁴⁴Lo que denomina como ur-derechos o derechos fundamentales: derechos originales que solamente existen para señalar la perpetración de injusticias-originales (Santos, 2010).

Capítulo VI

El desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) destinada a la población guaraní

En este capítulo describimos y analizamos la ejecución de la EIB dirigida a la población guaraní de la Provincia de Misiones (Argentina) y del Estado de Paraná (Brasil). En el caso argentino, nuestro análisis se sustenta en la revisión de documentos e informes gubernamentales y de ONGs, y en un intensivo trabajo de campo antropológico realizado en Instituciones de Educación Superior y comunidades guaraníes de Misiones. Mientras que para el caso brasilero nos apoyamos en una amplia variedad de publicaciones en ciencias sociales que analizan empíricamente la implementación y efectos de esta modalidad para la población guaraní de Paraná, en diversos ámbitos institucionales y comunitarios.

Relaciones interétnicas y educación en Misiones

A medida que se fue introduciendo la interculturalidad en la planificación educativa estatal argentina, el concepto fue adquiriendo sentidos que dieron lugar a múltiples enfoques y modelos pedagógicos para atender situaciones de diversidad cultural. Los distintos marcos de análisis desde los que se construyeron las propuestas de educación intercultural y bilingüe, son a menudo divergentes e incluso contradictorios (Dietz y Mateos, 2011). Parte de esta contradicción deriva de su cruzamiento con influencias creadas en otros contextos y sociedades, como el multiculturalismo, las acciones afirmativas o las políticas contra la discriminación. La EIB no es una propuesta homogénea, sino una familia de propuestas (Ponzoni, 2014). Tampoco lo es ni lo fue su implementación, por dos motivos principales: a) las poblaciones étnicas que componen el país están en muy diferente situación unas de otras. Atender en cada caso a la cultura, lengua, situación económica y social de cada grupo, demanda una planificación diferencial; y b) la autonomía relativa de cada provincia en materia educativa llevó a que la aplicación de programas interculturales estuviera más influida por los avatares políticos del momento, que por las necesidades reales de sus diferentes poblaciones.

La Provincia de Misiones se caracteriza por una importante diversidad cultural y lingüística, que no se debe únicamente a su localización en la denominada Región de la Triple Frontera (Argentina-Brasil-Paraguay)⁴⁵. A partir de 1890, Misiones fue “literalmente inundada por colonos que vinieron de casi todas partes de Europa: polacos, ucranianos, alemanes, suizos, británicos, franceses, finlandeses, suecos, noruegos, italianos, españoles, etc.” (Bartolomé, 2007:17), producto de una política de colonización y de desarrollo agrícola que tenía por objetivo llenar el “vacío”⁴⁶ poblacional en el territorio (Schiavoni, 1998; Gallero, 2009; Gallero y Krautstohl, 2010). Los artífices de esta política desconocieron, o simplemente optaron por negar la presencia de población originaria guaraní, así como de grupos afro-descendientes⁴⁷ previamente radicados allí. El resultado fue una estructura social en la que se produjo un marco de interacción caracterizado por relaciones interétnicas asimétricas y conflictivas.

La población guaraní en Misiones está distribuida de la siguiente manera: 6.903 personas que se adscriben al grupo étnico *mbya*, 2.593 personas que se reconocen tanto *mbya* como *chiripá*, y 25 personas que se definen únicamente como *chiripá* (Mapa Guaraní Continental, 2016). Como mencionamos antes, la oralidad constituye una estrategia central de transmisión de su forma de vida, organizado en torno al sistema denominado *mbya reko*, que desde hace décadas se encuentra amenazado por la profundización de las relaciones capitalistas en el territorio, alterando el imaginario de esta población en

⁴⁵Gran parte de la población de la provincia interactúa diariamente con la población de los otros dos países (Paraguay y Brasil), ya sea a través de circuitos laborales, comerciales, educativos o porque tienen familiares que viven al otro lado de las fronteras. Los medios de comunicación también contribuyen en esta diversidad, generando un gran impacto en términos culturales y lingüísticos, con contenidos que se caracterizan por combinar los idiomas español, portugués y guaraní, entre otros.

⁴⁶ Para el caso de Brasil, observamos que se construye la misma idea de territorio “vacío”. Mota y Noelli (1999) refutan esa idea de vacío demográfico y del *sertão* deshabitado, producida, enseñada y difundida sobre todo por los, y en los medios escolares, hasta principio de los años ‘80 del siglo XX.

⁴⁷ Según Salas (2017), las comunidades afro-descendientes tuvieron pleno desarrollo en el territorio de la actual provincia de Misiones durante el siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. Entre 1823 y 1870, grupos de esclavos negros ingresaron a lo que hasta 1954 era territorio nacional (Bartolomé, 2007), huyendo de las comitivas de comerciantes brasileños que llegaban a Itapúa (actual Ciudad de Posadas, capital de la Provincia de Misiones) para comercializar con Paraguay (Salas, 2017). Además, durante la Guerra de la Triple Alianza (1865-1870) las deserciones de las divisiones de negros reclutados para la guerra por las fuerzas del Brasil fueron masivas, y la sierra central de Misiones fue el lugar elegido para refugiarse. Así se fueron conformando las primeras comunidades de negros en Misiones, como la Sierrita de San José, San Juan de la Sierra y San Isidro (Salas, 2017).

relación a la educación formal. Al inicio de este proceso, la educación de la sociedad dominante fue percibida como una vía para canalizar programas educativos, de salud y alimentarios para sus comunidades (Larricq, 2006; Arce, 2009). Más adelante aprendieron a cultivar las relaciones con docentes para redactar notas, elevar peticiones y requerir su ayuda para sortear los tediosos cercos que impone la burocracia gubernamental. Actualmente su avance sobre la educación formal en el nivel superior se vincula además a la perspectiva de formar profesionales indígenas altamente comprometidos con la realidad comunitaria. De esta manera la educación se ha vuelto una herramienta por medio de la cual reivindicar sus derechos y obtener reconocimiento social y cultural. No obstante, los *mbya* de Misiones continúan siendo uno de los grupos étnicos menos escolarizados del país, con una tasa de analfabetismo escolar de 29,34% (ECPI-INDEC, 2004/2005).

En 2007 se comenzaron a registrar las primeras inscripciones de estudiantes guaraníes en IES de Misiones. Dos años más tarde, al analizar el uso del concepto de interculturalidad en la EIB, Arce notaba una marcada brecha entre las matriculas de nivel primario, secundario y superior en esta población. Mientras que había aproximadamente 2100 guaraníes en el nivel primario, el secundario registraba menos de 70 y el universitario y/o terciario apenas una docena. Esta brecha persiste hoy a pesar de la implementación continuada de programas de EIB. Para entender el proceso drástico de eliminación poblacional durante el avance en el sistema educativo, es necesario reflexionar sobre qué tipo de educación se le está brindando a la población guaraní y bajo qué condiciones estructurales.

Educación intercultural bilingüe en Misiones

Las primeras iniciativas de “atención integral” hacia el pueblo guaraní, fueron realizadas por la Iglesia Católica a través del Obispado de Misiones, el Instituto de Profesorado Antonio Ruiz de Montoya y algunas ONGs ligadas a la misma. Estas instituciones ejecutaron proyectos⁴⁸ que incluían las áreas de salud, educación y desarrollo económico.

⁴⁸ Como el Programa de Desarrollo Integral impulsado por el Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya en 1978. El mismo abarcaba una serie de subprogramas: vivienda, higiene y casa de la salud para la vida sedentaria, nutrición infantil y del adulto, trabajo agrícola y ganadero (aves y cerdos), economía familiar y comunitaria, agua potable y energía, educación bilingüe y escuela de doble escolaridad, comedor escolar y huerta comunitaria, alfabetización de los adultos, formación laboral de la mujer (costura, cocina, panadería,

Los primeros antecedentes escolares para niño/as y jóvenes guaraníes datan de 1970. Por aquel entonces la educación se basaba en un modelo asimilacionista que promovía un proceso unidireccional de adaptación cultural de los guaraníes hacia los cánones hegemónicos, poniendo énfasis en la “igualdad” de los estudiantes e inhibiendo toda consideración positiva de sus elementos diferenciales, como el idioma.

En 1979, el obispado pone en funcionamiento las escuelas “bilingües” conocidas como Instituto “Paula Mendoza” 0805 (dentro del *tekoa Fracrán*) y el Instituto “Hogar *Perutí*” 1206 (dentro del *tekoa Perutí*), dirigidas por agentes religiosos y con el trabajo de docentes venidos del Paraguay. Ese mismo año se funda la Comisión Indigenista Misionera, con el objeto de constituir centros educativos en las comunidades del Valle del *Cuña Pirú*. Durante su gestión se crean las escuelas N° 657 y N° 798 (Arce, 2010). En sus inicios, estas no tuvieron reconocimiento oficial. Para obtener certificados de estudios, los alumnos debían rendir exámenes en otras escuelas. A pesar de ser denominadas “bilingües”, en estas escuelas la lengua *mbya* estaba ausente, pues los docentes hablaban guaraní paraguayo o *avañe’e*. La dinámica escolar reforzaba la subalternización de la cultura guaraní en relación a la dominante, y su implementación profundizó la distancia entre las posibilidades objetivas de acceso a la educación de los guaraníes, en comparación a la de otros grupos poblacionales de la zona, durante casi dos décadas.

Recién en 1996 comenzaron a formarse comisiones especiales en el ámbito de la educación oficial, para tratar la temática de la educación bilingüe intercultural. En 1997, se da inicio al Proyecto 4° Plan Social Educativo: “Atención a las necesidades educativas de la Población Aborigen”, del Programa Mejor Educación para Todos, que funcionó hasta 1999. De 2000 a 2001 se desarrolló el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes, Programa Escuelas Prioritarias. Y entre 2002 y 2003 estuvo vigente el Equipo de Atención a Poblaciones Específicas, del Programa Integral de Equidad Educativa. Finalmente, a mediados de 2004 el Ministerio de Educación de Misiones inicia el proyecto de EIB⁴⁹. Que posteriormente es instituido como Programa y transformado en 2009 en Área de Modalidad Educación Intercultural

peluquería), cooperativa de consumo y cooperativa artesanal, casa de la cultura y relación social con la comunidad circundante, talleres de máquinas y carpintería (Enriz, 2009).

⁴⁹ A través de la Resolución n° 5722/04 del Consejo General de Educación se instituye la EIB dentro del subsistema Regímenes Alternativos.

Bilingüe⁵⁰, dentro del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB), en cumplimiento del capítulo XI de la Ley de Educación Nacional N° 26206. Este programa se destinó a atender las demandas de la población originaria de la Provincia y de la población circundante a la zona fronteriza al Brasil, a través de escuelas núcleo y/o aulas satélites que promueven la bi-alfabetización. Actualmente funcionan en Misiones 27 escuelas núcleo con la modalidad EIB y 30 aulas satélite (que dependen de escuelas comunes) para el nivel educativo inicial y/o primario. Mientras que para el nivel educativo secundario funcionan apenas seis escuelas núcleo y nueve aulas satélites.

A través del PNEIB se crea la figura del Auxiliar Docente Indígena (ADI), para operar en conjunto con los docentes como una pareja pedagógica. La intención era que los ADIs colaboraran en la preparación del material didáctico y asumieran tareas docentes (Arce *et al.*, 2007), a partir de generar un espacio donde pudieran interactuar directamente con los estudiantes guaraníes. No obstante, en su desempeño cotidiano muchas escuelas fracasaron en producir esta dinámica, y en algunos casos los mismos ADIs notaron una carencia de preparación para asumir estas tareas. Contrariamente, muchos ADIs se encontraron realizando regularmente tareas más adecuadas a un puesto de cadete o de personal de mantenimiento que al de un maestro, como preparar el desayuno escolar, limpiar la escuela y las inmediaciones o borrar la pizarra, además de traducir los contenidos impartidos por los docentes no indígenas (Arce *et al.*, 2007).

En 2011, el Ministerio de Educación desarrolla diseños curriculares jurisdiccionales para el ciclo básico común del secundario obligatorio y el ciclo orientado con carácter diversificado⁵¹. A partir de entonces la modalidad EIB debe establecer los lineamientos curriculares⁵² para las escuelas secundarias con matrícula guaraní (Resoluciones 1117/08 y 053/09, MECyT). A pesar de ello, en repetidas ocasiones las comunidades guaraníes

⁵⁰ A través de la Resolución 768/08 del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología se crea el Área de la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe.

⁵¹ Resoluciones 638/11 y 048/13 del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología.

⁵² Los espacios curriculares son: 1) Lengua y Literatura *mbya* guaraní, 2) Taller de integración curricular *mbya* guaraní I y II; 3) Taller de integración curricular: Producción de textos y Oratorias *mbya* guaraní I y II; 4) Comunicación Intercultural I y II; y 5) Lengua y Narrativa *mbya* guaraní I y II. Las mismas se desarrollan a través de los ejes transversales: 1) Lengua originaria del Pueblo *mbya* guaraní; 2) Cultura y Espiritualidad del Pueblo *mbya* guaraní; 3) Vida y naturaleza en el Pueblo *mbya* guaraní; 4) Vida social del Pueblo *mbya* guaraní; y 5) Leyes y derechos de los Pueblos Originarios.

alertaron sobre la desconexión entre la enseñanza escolar y las formas tradicionales de su cultura.

Los ADIs jugaron y juegan un papel fundamental en mejorar la calidad de educación en los niveles educativos primarios y secundarios de las escuelas denominadas bilingües. También, en difundir información entre los jóvenes sobre la posibilidad de continuar estudios terciarios/universitarios. Pero siguen insertos en una dinámica desigual en relación a los docentes no-indígenas con quienes comparten el aula, que se percibe ya desde su denominación como “auxiliar” docente.

A inicios de 2015, la Universidad Nacional de Misiones propuso resolver esta diferenciación estructural entre docentes y ADIs, mediante un convenio con el Instituto de Políticas Lingüísticas⁵³. El mismo apuntaba a otorgar a los ADIs títulos de Profesor en Cultura Guaraní, validados por la UNaM. Para ello tendrían que superar una instancia evaluativa organizada y llevada adelante por un jurado de ancianos guaraníes, que propondrían cuáles serían los contenidos a evaluar en materia de cultura guaraní. A pesar de la iniciativa mostrada por los miembros de la UNaM, este proyecto no pudo llevarse a cabo por falta de colaboración de las demás instituciones involucradas. Finalmente, a fines de 2017, el Consejo General de Educación titularizó a 75 ADIs en los cargos que desempeñaban dentro de la EIB, como “Egresados de la Formación Profesional Auxiliares Docentes Indígenas (*Mboeakuery-Mbyarekopy*)” (Resolución 7305/17). Si bien supuso un avance en términos de titulación, no eliminó siquiera en la designación el carácter auxiliar de los docentes guaraníes.

Desde sus inicios, la EIB que se practica en las comunidades guaraníes está desconectada de la Ley Nacional de Educación 26.206, según la cual aquélla debe garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica. Esto a pesar del manifiesto interés y compromiso que las autoridades, familias y estudiantes indígenas han mostrado por incorporarse al sistema educativo formal, que implica una considerable inversión económica y afectiva, así como migraciones constantes fuera de sus comunidades en dirección a centros urbanos. En este aspecto, el debate acerca de la calidad de la educación que reciben, es actualmente alimentado por los estudiantes guaraníes de nivel superior a través de diversas modalidades de organización y

⁵³ Creado a través del Decreto Provincial N° 1.433, con rango de Subsecretaría.

movilización que serán examinadas en una sección específica del capítulo VIII (ver *infra*, pp. 138-151).

En algunos aspectos cruciales, el modelo de EIB no está pensado en detalle para asistir educativamente a la población *mbya-guaraní*. Un ejemplo es la clara demarcación de género en el ingreso y continuidad en sistema educativo superior. En 2015, de 42 estudiantes en este nivel, sólo 11 eran mujeres. Esta barrera opera también en la secundaria, donde las mujeres evidencian una tasa más alta de deserción. Una dificultad recurrente que suelen mencionar se relaciona con la menarca y su tratamiento ritual, como nos comenta una estudiante:

“Mi sobrina tiene 15 años y ella tuvo su primer período hace poco. Y la maestra no quiso que ella falte a la escuela porque cuando pasa eso nosotras no salimos la primera y segunda vez que viene. La maestra dijo que no, que perdía mucho tiempo. Así que ella se quedó sólo dos semanas. Pero esas dos semanas era mucho también, y ella se llevó varias materias y tuvo muchas faltas. Por eso repitió.

La vez pasada estaba hablando de eso mi hermana, y me contó que se tenía que quedar, y que la maestra le dijo que ellos respetan la cultura pero que mi sobrina se tenía que quedar menos tiempo porque es un inconveniente. Pero eso creo yo que es también estar sin respeto por la cultura. Creo que si no deja [la docente], es porque no respeta la comunidad”.

(Femenino, estudiante de magisterio – *tekoa Ka'aguy Poty*)

El “inconveniente” al que se alude, refiere a un ritual de iniciación por el que pasan las jóvenes *mbya-guaraní* durante su primer y segundo período menstrual. Consiste en una reclusión dentro del *opy* (casa de ceremonias), que tradicionalmente se realizaba por un mes e incluye restricciones alimentarias y varios cuidados⁵⁴. Pero en los casos registrados, las estudiantes lo hicieron por una o dos semanas, la primera vez, y por una semana, cuatro días o a veces ninguno durante la segunda. En este sentido, hay una tensión entre las dos culturas: la joven debe optar por dejar de lado el ritual y asistir a la escuela, o bien afectar su asistencia a clase con la posibilidad de repetir de año, o abandonar sus estudios

⁵⁴ Sus cabellos deben ser cortados y permanecer cubiertos. No deben tocar la tierra. No deben mirar a nadie. Su mirada debe permanecer en dirección al suelo, y deben bañarse con un agua preparada especialmente para ellas, permanecer calladas, entre otras restricciones. Para una descripción pormenorizada del ritual ver: Müller, 1989; Larricq, 1993; Cebolla Badie, 2015.

y respetar su cultura. La mayoría de las veces este conflicto termina resolviéndose a favor de la cultura guaraní y las mujeres optan por interrumpir definitivamente sus estudios. La planificación curricular no contempla los tiempos rituales, ni tampoco incluye una explicación sobre la funcionalidad de los mismos y su importancia en la reproducción de la forma de vida guaraní. Así, termina afectando la forma como los guaraníes perciben la educación, el rol de las mujeres y, en última instancia, la manera más apropiada de perpetuar su forma de vida.

La educación para indígenas en Paraná

A partir del siglo XVI, los europeos impusieron la institución de la escuela a las poblaciones indígenas que habitaban el continente, como un modo de incorporarlos bajo su dominio económico, político y cultural. Luego de la conquista militar, se sucedieron procesos de dominación espiritual e ideológica a través de la catequesis y de la escolarización (Tommasino, 2003). Actualmente, en gran medida las escuelas mantienen todavía ese carácter civilizatorio, desde que la institución escolar pertenece al universo de la sociedad dominante occidental. Sin embargo, la opción por la educación formal constituye una reivindicación por parte de la mayoría de los pueblos indígenas que quieren conseguir las mismas condiciones estructurales que los demás ciudadanos. Al igual que los guaraníes de la Provincia de Misiones, desde la perspectiva de los guaraníes de Paraná la escolarización en sus diferentes niveles educativos no significa la pérdida de la identidad étnica, sino el acceso a herramientas para la defensa de sus derechos y a mejores posibilidades de inserción laboral.

La educación formal fue instituida tanto en las reducciones jesuíticas de los siglos XVI y XVII, como en las escuelas en los pueblos de los siglos XVIII y XIX. En las reducciones españolas, se traducían textos en lengua indígena, y los misioneros aprendían a hablar la lengua de los grupos indígenas reducidos, que no eran únicamente guaraníes (Montoya, 1985:167). En los asentamientos del siglo XIX, los profesores eran no indígenas y no tenían ningún interés en proporcionar una educación bilingüe, mucho menos intercultural (Tommasino, 2003). De modo que, en sus inicios, la educación brindada a las poblaciones indígenas del Brasil era asimilacionista (desde el punto de vista cultural) e integracionista (desde el punto de vista económico).

Desde la conformación del Estado-nación brasileño, las políticas indigenistas tuvieron como objetivo central la “civilización” de los indígenas. El Estado y la Iglesia (católica) trabajaron coordinadamente para “civilizar”⁵⁵ a los pueblos indígenas, con el objetivo de convertir al “indio” en “trabajador nacional”. Ya entrados en el siglo XX, la educación escolar para los indígenas deja de ser ejercida por los misioneros y da paso a la figura del “profesor laico”. No obstante, el objetivo explícito sigue siendo la integración de los pueblos indígenas a la sociedad nacional y su inserción en el régimen de trabajo capitalista, sin demasiada preocupación por las condiciones en que esto ocurriera.

La creación de “reservas indígenas” por el Servicio de Protección para Indios⁵⁶ (SPI) en las primeras décadas del siglo XX, tenía dos objetivos explícitos: a) confinar a los indios a espacios físicos restringidos y controlados, a fin de liberar tierras para la colonización; e b) integrar a los indígenas a la sociedad nacional, a través de proyectos de agricultura y de educación formal (Tommasino, 2003). Muchas misiones religiosas comenzaron a entrar en las reservas (con autorización del SPI) para desarrollar acciones en las áreas de educación y salud, pero teniendo como objetivo último la conversión de los indígenas. En los últimos 35 años, se registra también la emergencia de muchas ONGs interesadas en acciones en las áreas indígenas, incluyendo, en particular, el interés por la implantación de la educación escolar. Muchas de estas organizaciones están vinculadas a las universidades, pero hay otras independientes, aunque de todos modos sus miembros son profesionales que dependen de financiamiento público y/o externo (Tommasino, 2003). Mala gestión, falta de recursos y corrupción funcional, fueron algunos de los motivos que llevaron a la extinción del SPI en 1967, dando origen a la Fundación Nacional del Indio (FUNAI). En 1970, a través de un convenio de la FUNAI con la Iglesia evangélica de confesión luterana y el Summer Institute of Linguistics⁵⁷ (SIL), se funda la Escuela Clara Camerún, para la formación de monitores y técnicos agrícolas de las áreas indígenas. La parte pedagógica quedó a cargo del SIL, que actuó y aún actúa en varias áreas indígenas

⁵⁵ Civilizar y catequizar pueden ser tomados como sinónimos, ya que el objetivo perseguido era el mismo: impartir una cultura europea y cristiana a los indígenas.

⁵⁶ El Servicio de Protección para Indios y Localización de los Trabajadores Nacionales (SPI/LTN), renombrado SPI a partir de 1918, fue creado en 1910 por el Decreto N° 8.072, con el objetivo de prestar asistencia a todos los indígenas del territorio nacional.

⁵⁷ Una institución religiosa con sede en los Estados Unidos, cuya misión era convertir a los indígenas, motivo por el cual la formación de los monitores indígenas se confundía con el proceso de conversión religiosa, reforzando el carácter civilizador de la escuela.

de Brasil. Al formar a los profesores indígenas y al mismo tiempo convertirlos al cristianismo, esta institución terminó produciendo un “personaje esencialmente problemático y ambiguo”: un profesor indígena “domesticado” y “subalterno” (Silvia e Azevedo, 1995:151).

El objetivo final de la escuela orientada por el SIL no es la conquista de la autonomía socioeconómica y cultural de cada pueblo, y no está comprometida con la recuperación de su memoria histórica ni con la reafirmación de la identidad étnica y cultural de los grupos envueltos, o con el estudio y la valorización de la propia lengua y etnoconocimientos, como prevé el MEC. El bilingüismo de los misioneros del SIL está orientado al dominio de la lengua indígena como forma de territorializarse en el universo del otro y, desde “adentro”, difundir el acceso de los indígenas a la Biblia traducida en lengua nativa. En este sentido, el bilingüismo de las escuelas indígenas del Sur del Brasil es tributario directo de la política de “civilización” de los indios implantada en el siglo XVI. Romper con esas raíces parece ser el gran desafío en el proceso de creación de una escuela indígena que sea, en efecto, intercultural.

El bilingüismo implantado en las escuelas indígenas del Sur, fue caracterizado por Veiga y D'Angelis (1995) como “bilingüismo de sustitución”. El derrotero educativo supone entonces que el niño indígena comienza su alfabetización en la lengua materna durante la primera serie, y a partir de la segunda serie comienza a incorporar el portugués hasta que este sustituye completamente a aquella.

El cambio constitucional de 1993 produjo algunas alteraciones. Una de ellas fue el hecho de que el MEC asume la responsabilidad de las escuelas indígenas, que hasta entonces estaban bajo la responsabilidad técnica y administrativa de la FUNAI. A partir de ese año el MEC elabora la Ley de Directrices y Bases (LDB) para las escuelas indígenas, y en 1998 presentó un gran documento denominado Referencial Curricular Nacional para las escuelas indígenas, que especifica y detalla los principios ya contenidos en la LDB. Por herencia del SPI, sin embargo, en algunas escuelas indígenas de Paraná todavía se utilizan métodos militares, que priorizan el disciplinamiento físico de los estudiantes por sobre su formación curricular (Tommasino, 2003).

Por otro lado, en 2001 se imparte el primer curso de magisterio de nivel superior específico para indígenas en el Estado de Mato Grosso, denominado Terceiro Grau Indígena - Projeto de Formação de Professores Indígenas em nível Superior. El curso fue implementado por la Universidad Estatal de Mato Grosso y por la Secretaría de Educación del Estado de Mato Grosso, con apoyo de la FUNAI. Posteriormente se crean otros cursos

de nivel superior para la formación de maestros indígenas en otras regiones del país, llamados actualmente “licenciaturas interculturales”⁵⁸ o “licenciaturas indígenas”. Las mismas están destinadas sólo a formar maestros indígenas, llegando algunas a atender únicamente a indígenas de una misma etnia, aunque usualmente reúnen integrantes de varias etnias que conviven en la misma región.

Según Tommasino (2003), quien analizó las condiciones que los profesores enfrentan hoy en las escuelas, no parece haber diferencia en relación a las condiciones que ya existían en 1984. Se puede decir que algunos textos “históricos” producidos por los profesores locales a través de la memoria de los ancianos, han traído mejoras en cuanto a los materiales didácticos. Pero todavía predominan textos (también producidos por los profesores) descriptivos, acríticos y descontextualizados, porque no se institucionalizó en la práctica la nueva LDB. Los materiales pedagógicos empleados en las escuelas bilingües, constituyen un material desprovisto de contribuciones por parte de lingüistas, antropólogos y otros profesionales estudiosos de la cultura e historia indígenas. Al igual que en Misiones, la tarea de producir el material didáctico recae en los profesores indígenas, sobreexplotados, infravalorados y mal remunerados, de manera que los textos aparecen, en su forma bruta, sin pasar por un proceso de formalización y sin cumplir con las transformaciones exigidas por la LDB.

La falta de material didáctico adecuado parece ser una consecuencia normal de la situación de desconsideración y desconocimiento del universo social indígena. Mientras que los profesores no-indígenas y los planificadores/coordinadores continúen cerrados a la comprensión de la realidad indígena, no parece haber manera de producir material didáctico intercultural. Además, aunque los profesores indígenas y los ADIs producen el material didáctico (y son además los responsables de realizar la planificación anual de los contenidos que se desarrollarán), realizan estas tareas sin demasiada orientación técnica. En el caso de Paraná, es una práctica recurrente copiar el modelo de las cartillas nacionales, sustituyendo las lecciones con palabras y frases que se refieren a la realidad de las comunidades, pero guardando todos los defectos de la escuela nacional. Es decir los "textos" no son contextualizados ni histórica ni culturalmente. La interculturalidad, por lo tanto, continúa sin realizarse. Un adecuado proceso intercultural implicaría que el material fuese transformado en conocimiento formal, producto de una relación dialógica entre ADIs o profesores indígenas y profesionales no-indígenas. De esta manera se puede

⁵⁸Actualmente existen 24 licenciaturas de este tipo implementadas por 26 universidades públicas del país.

esperar una transformación en las personas involucradas, a través de un enriquecimiento cultural intercambiado entre los segmentos y las categorías profesionales, y un (re)conocimiento mutuo de las culturas en interacción.

Asimismo, a pesar de que actualmente la tasa de alfabetización es más alta que en el año 2000 – un proceso que también se replica en Argentina – la población indígena brasilera todavía tiene un nivel educativo significativamente más bajo que el de la población no-indígena, especialmente en las áreas rurales y en tierras indígenas, en donde los grupos de edad superiores a los 50 años tienen una tasa de analfabetismo mayor a la de alfabetización.

No obstante, entre los avances más significativos se pueden mencionar el incremento de matrículas en las escuelas indígenas y la ampliación presupuestaria para la composición de un cuerpo docente indígena orientado a la educación básica de estas poblaciones. Esto supone procurar docentes pertenecientes a sus respectivas comunidades (ya que en Brasil existen 305 etnias), como forma de garantizar la calidad sociocultural de la enseñanza y del aprendizaje en dichas escuelas (Diniz Lira, Ferreira da Silva y Alves Salustiano, 2014). Por otro lado, a partir de 2011 la composición del cuerpo docente de las escuelas indígenas pasó de ser mayoritariamente blanco (en un 96%) a ser predominantemente indígena (91,6%). Sin embargo, aún es grande el déficit de profesionales para suplir la demanda existente, y numerosos los desafíos para su formación y la de otros profesionales involucrados (Luciano, 2013).

Capítulo VII

Políticas de Acción Afirmativa para el pueblo guaraní

La implementación de diversas modalidades de escolarización indígena, conjuntamente con la profundización de las estrategias desplegadas por estos pueblos para incorporar la educación formal en sus distintos niveles, plantea actualmente un desafío que hasta hace pocos años era desconocido para las IES. En este capítulo presentamos los programas y acciones destinados a aplicar las normativas establecidas a favor de la inclusión de la población guaraní al sistema educativo superior de Misiones y de Paraná.

En Argentina, la población indígena representa aproximadamente el 2,5% del total de habitantes (INDEC, 2010). Una de las principales dificultades de las IES para integrar estas poblaciones a su circuito educativo se debe a que, a pesar del abundante cúmulo de legislaciones y antecedentes existentes sobre educación intercultural en Latinoamérica (cf. Mato, 2012; 2016; Novaro, Padawer y Hecht, 2015), la modalidad intercultural no está contemplada para el nivel Superior, regido aún por la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Como mencionamos previamente, persiste entre los guaraníes de Misiones una marcada brecha entre educación primaria, secundaria y superior (Arce, 2009). A través de los registros de inscripción y deserción de estudiantes indígenas en el sistema educativo superior, se percibe que, aún superando las limitaciones en el acceso, estos estudiantes tienen escasas chances de permanecer en las IES (Nuñez, 2012b). Como argumentamos en otro lugar, “las posibilidades de aprendizaje e incorporación de un conocimiento específico altamente valorado en el campo universitario, implica no sólo el paso por el sistema educativo formal sino también la incorporación de esquemas de percepción y apreciación incorporados en ámbitos familiares y extraescolares” (Nuñez, 2012a:60).

Alternativamente, aunque Brasil posee en términos relativos un porcentaje similar de población indígena al de Argentina, cuenta no obstante con diversas carreras específicas para la formación de profesionales indígenas, como las 21 licenciaturas interculturales creadas mediante fondos nacionales destinadas a formar docentes para los distintos niveles de Enseñanza Fundamental y Media dentro de las comunidades indígenas. Sin embargo, se ha demostrado que existe un diferencial de oportunidades en el acceso y permanencia de estudiantes indígenas en IES, así como importantes brechas sociales y

económicas entre la población guaraní y otros sectores de la sociedad, que dificultan las posibilidades de permanencia.

En lo que sigue presentamos sintéticamente las denominadas Políticas Públicas Afirmativas (PAA), para luego dar cuenta de las diferentes formas en que esta perspectiva se ha aplicado en Misiones y en Paraná.

Políticas Públicas Inclusivas

La introducción de la noción de inclusión⁵⁹ en el diseño de políticas educativas supuso un cambio sustancial en el foco analítico. Su punto de partida es el reconocimiento de que las sociedades no son homogéneas y de que la diversidad⁶⁰ constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. En este sentido, plantea el derecho universal al aprendizaje, independientemente de las características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades, lo que implica velar y generar condiciones adecuadas para la obtención de resultados favorables (Chiroleu, 2009). Se argumenta así que una mayor inclusión en la educación superior (que integre las nociones de equidad de acceso, participación, aprovechamiento, progreso y culminación de los estudios) contribuiría a reducir la desigualdad y a aumentar la cohesión social. Sin embargo, ampliar las oportunidades de acceso sin tomar en consideración las diferentes necesidades de los grupos excluidos, solo termina por reproducir las desigualdades al interior de las IES, elevando las tasas de deserción y/o repitencia, y limitando así las posibilidades de empleo, los niveles de remuneración y la productividad en el mercado ocupacional (Aponte-Hernández, 2008:20).

⁵⁹ Los alcances del concepto de inclusión en la educación comienzan a ser debatidos a partir de la Conferencia de la UNESCO de Tailandia (1990). Esta idea se consolida unos años después, en la Conferencia de Salamanca (1994), y a partir de allí se empieza a promoverla propuesta de Educación para Todos.

⁶⁰ Aunque el concepto de diversidad parece a simple vista un sinónimo del de heterogeneidad, entendido como el hecho de que existen diferentes puntos de vista, creencias y modos de significación entre personas y grupos, tiene además una carga moral positiva ausente en este último. Es un concepto normativo que convoca a la acción, a diferencia de heterogeneidad, que es un concepto teórico para el estudio de agrupamientos humanos (Grimson y Karasik, 2017).

El diseño y aplicación de políticas públicas inclusivas⁶¹ en la educación superior, adquiere características singulares en los diversos países, respondiendo a factores propios de su estructuración social, a las lógicas sobre las que se asientan sus instituciones de educación superior, y a los procesos ideológicos globales que afectan de manera dispar sus valores e instituciones (Chiroleu, 2009).

El desarrollo de Políticas de Acción Afirmativa (PAA) – también llamadas acción afirmativa en Estados Unidos y algunos países de América Latina, o discriminación positiva/acción positiva en Europa –, da cuenta de la aplicación de un concepto más dinámico de igualdad, que procura traspasar los aspectos formales para operar efectivamente en realidades sociales concretas. Su característica central es que procuran aproximarse al ideal constitucional de la igualdad material, tratando de neutralizar los efectos de los distintos tipos de discriminación existentes, para promover una diversidad racial, cultural y sexual que resulte representativa de la sociedad en los ámbitos de la educación y el trabajo. Las acciones afirmativas pueden definirse como un conjunto de políticas públicas y privadas de carácter obligatorio, facultativo o voluntario, concebidas para combatir la discriminación racial, de género, de origen nacional o de características físicas. Su implementación apunta a corregir o mitigar los efectos presentes de una discriminación practicada en el pasado, teniendo como objetivo concretar el ideal de igualdad de acceso efectivo a bienes fundamentales, como la educación y el empleo (Gomes, 2001). Se trata, pues, de políticas y de mecanismos de inclusión concebidos para concretar un objetivo constitucional universalmente reconocido: el de la igualdad de oportunidades al que todos los seres humanos tienen derecho. De esta manera, la igualdad deja de ser simplemente un principio jurídico y pasa a ser un objetivo constitucional a ser alcanzado por el Estado y por la sociedad (Gomes, 2001). Se trata de medidas reparatorias que procuran enfrentar los efectos que la discriminación de derecho y de hecho ha

⁶¹Tienen su origen en los Estados Unidos durante el gobierno del Presidente Kennedy, quien en 1961 las propone a los efectos de enfrentar la discriminación que subsistía a pesar de las leyes de derechos civiles y la garantía constitucional incluida en las enmiendas de fin del siglo XIX. Por entonces, se instruyó a los contratistas federales a tomar acciones afirmativas para asegurar que los postulantes fueran tratados de manera igualitaria en relación a la raza, color, religión, sexo o nacionalidad. En 1964, el Acta de derechos civiles se convierte en ley y, a partir de 1967, las acciones afirmativas se desarrollan también en relación a las mujeres.

generado en grupos que experimentaron situaciones históricas de sometimiento y exclusión.

Aunque es común asociar las PAA con la implantación de una política de cuotas, ésta es sólo una de sus posibles formas de operativización, que no agota otras formas de implementación. Si bien las PPAS fueron originalmente diseñadas para atender la situación de grupos discriminados a partir de una característica determinada (color, género, discapacidad física, etc.), estas políticas – en un sentido amplio – se orientan hacia todos los grupos excluidos, agrupados bajo categorías más generales, como la situación de pobreza estructural.

Desde hace unas décadas, algunas IES comenzaron a enfrentar el desafío de la “colonialidad del saber” (Lander, 1993), en la búsqueda de diversificar el conocimiento, relacionarlo con conocimientos locales y saberes alternativos que en su confluencia pueden y deben hibridarse, fertilizándose mutuamente para constituir nuevos cánones diversificados, “enredados” y “glocalizados” de conocimiento (Escobar, 2004). En este ámbito emergente de gestión de la diversidad, Gunther Dietz y Laura Mateos Cortés (2008) identifican dos estrategias principales mediante las cuales las políticas inclusivas desarrolladas por IES de América Latina pretenden “diversificar”, “multiculturalizar” o “interculturalizar” la educación superior.

En algunos casos se ha optado por la creación de nuevas instituciones, constituyéndose a veces sistemas paralelos de educación superior. Este es el caso de Venezuela, donde se desarrolló en los últimos años una intensiva política de creación de instituciones orientadas a atender a estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos, que no habían sido seleccionados para ingresar en los establecimientos tradicionales (Chiroleu, 2009). Por otro lado, en México y algunos países andinos como Bolivia y Ecuador, se han creado instituciones de carácter étnico (universidades indígenas) para atender a estudiantes indígenas, a veces de manera excluyente y otras no. Las propuestas de este tipo se caracterizan por:

1. IES Indígenas e IES Interculturales: mientras que las primeras están destinadas explícitamente a las poblaciones indígenas de una determinada región, estado o país, las segundas son dirigidas al conjunto de la sociedad con el fin de “interculturalizar” y descentralizar la educación superior (Dietz y Mendoza-Zuany, 2008), mediante la aplicación de un enfoque de “interculturalidad para todos” (Schmelkes, 2003). Estas IES surgen de la confluencia de académicos, indígenas y ONGs, así como de instancias

gubernamentales “post-indigenistas”, y su carácter intercultural es un tema aún por probarse en el día a día universitario (Ávila Pardo y Mateos Cortés, 2008).

En otros países, en cambio, se han aplicado en las instituciones ya existentes, a través de varios mecanismos alternativos, tales como: (a) el apoyo económico a estudiantes carenciados; (b) las políticas de acción afirmativas, que a menudo se operativizan a través de cuotas para ciertos grupos que experimentan o experimentaron algún tipo de discriminación; y (c) la creación de cursos especiales destinados a esos grupos. Las políticas implementadas en Argentina y Brasil se insertan en la tipología de países que desarrollan diversos mecanismos de inclusión dentro de las instituciones ya existentes, cuyos ejes generales consisten en:

2. Propuestas desde el seno de IES Convencionales: se trata de experiencias (algunas veces concebidas como experiencias piloto) que surgen del interior de las universidades públicas con el fin de “interculturalizar” la educación superior, objetivo que intentan cumplir a través de los tres ámbitos clásicos de la “educación multicultural” anglosajona (Banks, 1986; Sleeter, 1996), a saber: a) la diversificación del currículum de determinadas carreras; b) la apertura de la plantilla del profesorado a grupos hasta entonces minoritarios y/o marginados; y c) la implantación de programas de acción afirmativa dirigidos a estudiantes indígenas o afro-descendientes (Dietz y Mateos Cortés, 2008).

Políticas y programas en Argentina

Con el retorno a la democracia en 1983, el ingreso directo⁶² se convierte en la modalidad de acceso más extendida en las universidades públicas argentinas. Este sistema “abierto”, no obstante, no supone garantía alguna de permanencia y mucho menos egreso de las IES, en las que la tasa de abandono durante apenas el primer año se aproxima al 50% (Chiroleu, 2009).

En cuanto a las IES de tipo no-universitario, la heterogeneidad es el rasgo dominante, pues por pertenecer a las jurisdicciones provinciales quedan libradas a la normativa que las mismas establezcan. Sin embargo, es usual que el nivel de exigencias en el momento del acceso sea comparativamente bajo en relación al de IES universitarias.

En nuestro país, el ingreso directo a la mayor parte de las IES públicas, junto a la gratuidad de las mismas, son factores considerados en sí mismos políticas inclusivas. Mientras que

⁶² Se caracteriza por solicitar como único requisito la obtención del diploma de estudios medios.

los Programas de Becas, que podrían constituir una política inclusiva, adquieren un carácter complementario, y como tales, ocupan un lugar secundario en el contexto general de las políticas sectoriales (Chiroleu, 2014a; 2014b; 2016a; 2016b). A partir de 1996, se establecen dos programas importantes de apoyo económico a los estudiantes universitarios: el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), orientado a estudiantes de universidades nacionales que provienen de hogares en situación de pobreza estructural y tienen buen rendimiento académico, y el Programa de Créditos para la Educación Superior, alternativa de financiamiento a estudiantes que coyunturalmente atraviesan una situación económica crítica pero están en condición de garantizar el reintegro del préstamo (Crovetto, 1999). Posteriormente, en el año 2000 se incorporan subprogramas para discapacitados e indígenas, con el objeto de reducir los efectos derivados de otro tipo de desigualdades – como la discapacidad y la discriminación étnico-cultural –, que ubican a muchos estudiantes en condiciones de vulnerabilidad en el sistema universitario (SPU, 2005). A fines de 2008, además, se anunció la creación del Programa de Becas Bicentenario, destinado a estudiantes provenientes de hogares de bajos ingresos que sean aspiren a carreras universitarias o tecnicaturas científico-técnicas. Por estas vías se procura elevar la matrícula en carreras consideradas estratégicas para el país, y simultáneamente actuar en términos de equidad social.

Siguiendo el esquema propuesto por Dietz y Mateos Cortés (2008), en el que las IES son clasificadas a partir del tipo de relación que establecen con las poblaciones indígenas, afro-descendientes, minoritarias o marginales, podemos ubicar a la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) dentro del grupo de universidades convencionales/tradicionales. Este grupo de IES se establecen sobre los cánones occidentales, pero promueven medidas diferenciales para el acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes indígenas y/o afro-descendientes, denominadas como “modalidad de inclusión de individuos” o como “acción afirmativa” (Mato, 2016). Por lo general, las medidas que implementan se apoyan en discursos que invocan la multiculturalidad o interculturalidad para fundamentar el otorgamiento de becas y/o apoyo tutorial a los estudiantes, o bien mediante la implementación de cupos de vacancia universitaria para pobres, negros, mulatos e indígenas como solución inclusiva.

Esta nueva manera de relacionarse con sectores denominados “minoritarios o vulnerables” por parte de las IES tradicionales, se debe en gran medida al cambio de contexto político social durante la última década, tanto a nivel nacional como latinoamericano, que permitieron la aplicación de medidas específicas para la inclusión

educativa. Este cambio permitió introducir el debate sobre accesibilidad, equidad e igualdad de oportunidades, e impulsó modificaciones en las legislaciones y en los discursos sobre la puesta en valor de la diferencia socio-cultural y el acompañamiento a las demandas de los pueblos indígenas y afro-descendientes (Rezaval, 2008).

En Argentina, además de las becas nacionales⁶³, un gran número de IES han establecido vínculos pedagógicos para la atención de las demandas indígenas y de sectores escasamente representados en el nivel superior, como el Programa de Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste (Artieda, 2012), el Proyecto de Tutorías para Estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Salta (Ossola, 2015; Guaymás, 2011; Bergagna, 2012), el Programa para estudiantes huarpes coordinado por la Secretaría de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Cuyo (Rezaval, 2008), entre otros. Mediante la combinación de investigación con extensión universitaria, estas propuestas aportan un diálogo más fluido entre las IES, comunidades indígenas y la sociedad en general (Rosso, 2016).

Estas acciones no solo aumentan las oportunidades individuales para los estudiantes, sino que también contribuyen a desarrollar capas de profesionales indígenas que sirven de manera directa a sus comunidades. En el caso de los guaraníes de Misiones, muchos de estos profesionales en formación juegan papeles fundamentales en el desarrollo y gestión de proyectos y programas destinados a sus comunidades. Sin embargo, hay que señalar que los programas de becas y tutorías no alcanzan a cubrir las necesidades y demandas, pues en las IES convencionales los estudiantes guaraníes deben lidiar con otros problemas que escapan al alcance de dichos programas, como dinámicas de interacción discriminatorias tanto por parte de sus compañeros como de los docentes y el personal administrativo, la falta de adaptación curricular— que no contempla los conocimientos del pueblo guaraní—, la lejanía de sus familiares y comunidades, entre otras.

Por otro lado, no son pocas las veces que estas estrategias se topan con resistencias tanto dentro como fuera de las IES, siendo el argumento más recurrente que el ingreso de los guaraníes al sistema educativo superior favorece la fuga de jóvenes desde las comunidades hacia las grandes ciudades, dando lugar a que se “occidentalicen” y pierdan

⁶³Que tomaron fuerza desde el 2008, a través del financiamiento del Ministerio de Educación de la Nación, principalmente los programas: a) Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU); b) Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) y el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR).

sus “valores étnicos”, su lengua y el respeto por sus saberes. A lo largo del trabajo de campo hemos visto reiterado este argumento en los más diversos ámbitos, tanto por parte de docentes y estudiantes universitarios como de representantes de oficinas e instituciones estatales. Incluso aparece como preocupación entre distintos miembros de las comunidades guaraníes, aunque solapado mediante el discurso sobre la necesidad de formarse con el objetivo de “volver a las comunidades” y trabajar para el “bien del pueblo guaraní”.

Programas y Proyectos destinados a la inclusión de la población guaraní en la educación superior de Misiones

“La extensión es la tercer misión de la Universidad, el enhebramiento de ésta con la docencia y la investigación, permite avanzar sobre una mejor definición de ellas, y en una ampliación de los significados de la concepción de universidad, que ya no se encierra en sí misma, sino que se conecta con su medio social entablando un diálogo destinado al enriquecimiento mutuo”
(Camilloni, 2010: 7)

En el año 2007, un relevamiento realizado por personal del Proyecto Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) con sede en el Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Misiones, había detectado cinco jóvenes guaraníes en establecimientos terciarios y universitarios (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Instituto de Formación Docente Escuela Normal Mixta “Estados Unidos del Brasil” y Facultad de Derecho). En respuesta a esta situación, en el año 2008 se presenta desde la FHyCS de la UNaM, el Proyecto “*Oñopytyvô Va’ekuéry Oñemboeápy*” (Los que ayudan a estudiar) al Programa Nacional de Voluntariado Universitario. Esta propuesta se constituye así en el primer antecedente de acción afirmativa destinada a la población guaraní de Misiones dentro de la UNaM⁶⁴. La iniciativa contemplaba el dictado de tutorías, talleres de lectura,

⁶⁴ En el estatuto de la UNaM se propone: “Proveer y sostener la acción social en la comunidad universitaria a efectos de garantizar los principios de equidad e igualdad de oportunidades” (título I, capítulo 3, inciso d). Asimismo, se sostiene que entre los derechos y garantías fundamentales de sus miembros se encuentran: “el respeto irrestricto por los derechos humanos”, y “el acceso y permanencia de sus integrantes” (Título II, a y c). Finalmente, en relación a la Acción Social, deja asentado en su capítulo 4, Artículo 22 que: “La

y visitas a las comunidades guaraníes con el fin de divulgar las posibilidades académicas de la Universidad. Aunque la propuesta no contó con financiamiento, logró sumar la adhesión de todos los estudiantes guaraníes y de algunos estudiantes no-indígenas de la facultad que se desempeñaron como tutores, entre los cuales nos incluimos. Como resultado directo de esta acción, en 2009 se registra un aumento en las inscripciones de estudiantes guaraníes en el sistema educativo superior de la provincia. Ese mismo año, el proyecto se amplía a toda la Universidad como “Programa de promoción y apoyo a estudiantes guaraníes que cursan carreras en la UNaM”, a través del cual se realizaron reuniones con docentes con el fin de evaluar los planes de estudio de las carreras⁶⁵, y se aseguró que los estudiantes guaraníes pudieran contar con becas de pasajes, comedor, apuntes y un albergue exclusivo. Sin embargo, no se consiguió garantizar una beca económica tanto para ellos como para los tutores (quienes también eran estudiantes), lo que influyó negativamente en la regularidad del acompañamiento tutorial y, consecuentemente, en el progresivo abandono de los tutores y la deserción de los estudiantes guaraníes. A continuación, se detallan los datos de matriculación registrados durante la aplicación de dicho programa entre 2009 y 2012, indicando la situación actual de cada caso en términos de permanencia o deserción:

Nº	AÑO	COMUNIDAD	LOCALIDAD DONDE VA A ESTUDIAR	CARRERA	INSTITUCIÓN	ESTADO
1	2009	Chapaí, San Ignacio, Depto. San Ignacio	Posadas	Lic. en Letras	UNaM-FHyCS	Deserción
2	2009	Ka'aguy Poty, A. del Valle, Depto. Caingúas	Posadas	Lic. en Antropología	UNaM-FHyCS	Deserción
3	2009	Yvy Pitá, Ruiz de Montoya, Depto. Lib. Gral. San Martín	Posadas	Lic. En Comunicación Social	UNaM-FHyCS	Deserción
4	2009	, 25 de Mayo, Depto. 25 de Mayo	San Pedro	Tec. en Guarda-parque	ISSP – UNaM	Deserción

UNaM organiza un sistema de asistencia y promoción social para los estudiantes con la finalidad de garantizar los principios de equidad e igualdad de oportunidades”.

⁶⁵ En especial el contenido relativo al primer año de cursado, pues si bien se concibe que los estudiantes necesitan tanto apoyo económico como académico, también es necesario realizar reformas a los planes de estudio y a las IES en general. Lamentablemente, el Programa no contó con el respaldo suficiente para realizar dicho objetivo.

5	2009	Perutí, El Alcázar, Depto. Montecarlo	Posadas	Lic. Trabajo Social	UNaM-FHyCS	Continúa
6	2009	Marangatú, Capioví, Depto. Lib. Gral. San Martín	Posadas	Guía de Turismo	UNaM-FHyCS	Deserción
7	2009	Perutí, El Alcázar, Depto. Montecarlo	Posadas	Abogacía	Universidad Católica de Santa Fé	Deserción
8	2009	Perutí, El Alcázar, Depto. Montecarlo	Posadas	Lic. En Turismo	UNaM-FHyCS	Deserción
9	2009	, 25 de Mayo, Depto. 25 de Mayo	San Pedro	Tec. en Guarda-parque	ISSP – UNaM	Deserción
10	2009	Tacuapí, Ruiz de Montoya, Depto. Lib. Gral. San Martín	Posadas	Prof. y Lic. en Historia	UNaM-FHyCS	Fallece en 2012
11	2009	Katupyry, San Ignacio, Depto. San Ignacio	Posadas	Lic. en Antropología	UNaM-FHyCS	Deserción
12	2009	Fortín Mbororé, Iguazú, Depto. Iguazú	San Pedro	Tec. en Guarda-parque	ISSP – UNaM	Deserción
13	2009	Fortín Mbororé, Iguazu, Depto. Iguazú	San Pedro	Tec. en Guarda-parque	ISSP – UNaM	Deserción
14	2010	Perutí, El Alcázar, Depto. Montecarlo	Posadas	Lic. Trabajo Social	UNaM-FHyCS	Continúa
15	2011	Posadas, Capital	Posadas	Lic. Antropología Social	UNaM-FHyCS	Deserción
16	2012	, 25 de Mayo, Depto. 25 de Mayo	Posadas	Lic. Antropología Social	UNaM-FHyCS	Deserción

En el período 2013-2014 no se registraron en la UNaM inscripciones de estudiantes guaraníes. Este hecho, así como la evidencia de la elevada tasa de deserción, motivó a dos estudiantes guaraníes de Trabajo Social de la FHyCS, a solicitar nuestra colaboración para elaborar un programa de becas y acompañamiento tutorial, que fue presentado en 2014 con el nombre de “*Jaguata pavẽ Ñembo’eapy*” (Caminemos todos por la Educación) a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), y obtuvo aprobación hacia fines de ese mismo año (Resolución 4651). Para ello tuvimos que realizar un relevamiento a nivel provincial de los estudiantes guaraníes matriculados o que quisieran matricularse en distintas IES durante el período 2015. El principal objetivo de este programa era llevar la educación intercultural más allá del nivel secundario y propiciar la inserción de

estudiantes guaraníes en el nivel educativo superior de Misiones, tanto universitario como terciario, en IES públicas y privadas.

La aprobación del Programa, con carácter experimental por tres años, tenía el objetivo de apostar por un programa de continuidad, habida cuenta de las profundas asimetrías que existen entre los estudiantes guaraníes en sus trayectorias de escolaridad primaria y secundaria. El programa apuntaba a responder la demanda de los guaraníes de acceso a la educación de nivel superior (universitaria, terciaria e institutos superiores de formación docente) y tenía como objetivo contribuir al aumento de la matrícula de estudiantes guaraníes, su índice de permanencia y egreso, para finalmente poder avanzar sobre el propósito de fondo: revalorizar la cultura guaraní a través de su propia población.

La novedad residía en que no estaba limitado al espacio de la UNaM, ya que incluía la totalidad de IES de Misiones que presentaran matrícula indígena. La planificación incluía una segunda instancia, a ser implementada en convenio con el Instituto de Política Lingüística del Ministerio de Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones, para brindar títulos para los ADIs, que serían expedidos por la UNaM. De esta manera, se esperaba poder superar algunas de las diferencias estructurales que viven en relación al docente con el que comparten el aula. Por diversos motivos vinculados a la dinámica institucional tanto de la Universidad como de la dependencia gubernamental, esta etapa no llegó a concretarse y el programa funcionó únicamente durante el período lectivo 2015. Para la puesta en marcha de la iniciativa, se llevó a cabo a principios de 2015 una reunión general con los estudiantes guaraníes de nivel superior a la que asistieron 39 estudiantes. Allí se eligieron delegados representantes para que integrasen el equipo del programa, dos estudiantes titulares y dos suplentes, que estuvieran en condiciones, principalmente de tiempo, de garantizar el nexo comunicativo con sus compañeros y de participar en las reuniones del equipo.

El apoyo y acompañamiento que brindaba el programa a este grupo de estudiantes, consistía en la organización de un sistema de tutorías académicas rentadas, brindadas por estudiantes avanzados y egresados contratados por la UNaM⁶⁶, que pertenecieran a la misma institución y carrera donde se registraban los estudiantes. Estos tutores tenían un régimen de trabajo de 40 horas mensuales con EGNS, divididas en varios encuentros semanales. En estas reuniones, pautadas previamente por ambas partes, se trataban contenidos específicos de las materias en las que presentaran mayor dificultad, así como

⁶⁶ Institución responsable de realizar la rendición de cuentas de los recursos a la SPU.

el estudio de la carrera en general. Su función consistía además en acompañar a EGNS para que realizaran trámites institucionales (como inscripciones en materias y exámenes o pedido de certificados, especialmente entre los que cursaban su primer año). De manera simultánea, el programa contemplaba otorgar becas mensuales de apoyo económico para los estudiantes guaraníes, en diferentes montos dependiendo de la posesión o no de otra beca o apoyo económico (ya que algunos poseían en ese entonces ayudas como la “beca para estudiantes terciarios y universitarios pertenecientes a pueblos originarios” del CEDIT, becas del Obispado “Caritas”, becas PROGRESAR o PNBUS).

A lo largo del período lectivo 2015 se implementaron actividades de capacitación destinadas a los tutores provenientes de diferentes IES y carreras, en los que se trabajaron los criterios de la tutoría pedagógica, las dificultades y logros encontrados desde su rol, y los principios generales de la cultura y la realidad social del pueblo guaraní. Esto último era de especial relevancia, ya que si bien la mayoría de los tutores ejercían como docentes o eran profesionales egresados de las mismas IES a la que asistían EGNS, carecían de una formación propiamente intercultural, es decir, desconocían cuestiones básicas de la población que asiste a sus IES o viven en el mismo pueblo y/o provincia que ellos. La iniciativa fue bien recibida por los tutores, como se percibe en la siguiente declaración:

“Yo aprendí mucho con P [estudiante guaraní]. No conocía nada de los guaraníes, y me enteré de mucho. Al principio no sabía cómo hacer para enseñar, pero fue un proceso... Los talleres me ayudaron mucho y también P. [estudiante guaraní]. Fuimos aprendiendo los dos, y estoy contenta de que haya sido así. Me di cuenta que a nosotros nos enseñan en la carrera muchas cosas, pero no a cómo transmitir ese conocimiento. Y hablando con los otros tutores, también me di cuenta que en el caso de los que estudiaron para ser docentes tampoco tienen una buena formación, porque a ellos les pasaba lo mismo que a mí, que no sabíamos qué hacer y teníamos miedo de hacer algo mal, por desconocimiento viste. Creo que deberían enseñar a todos eso, en la universidad. No digo sólo para los que van a ser docentes, sino a todos, porque un día les va tocar enseñar o trabajar con guaraníes, y por ignorancia van hacer mal las cosas.

(Tutora del Programa *Jaguata pavẽ Ñembo´eapy*)

Al final del período lectivo 2015, el programa organizó un segundo encuentro de estudiantes, donde se impulsó la elaboración de un auto-diagnóstico por parte de los estudiantes guaraníes, con el objetivo de evaluar el trabajo llevado a cabo en dicho período (a nivel personal, en relación a sus tutores, y del programa en general), y de

planificar actividades de extensión⁶⁷ para las cohortes que ingresaran en el período académico 2016. Como resultado, se planificó la elaboración de una lista de carreras “prioritarias”, para la realización de videos de promoción. Para ello, los representantes estudiantiles se comunicaron con sus compañeros y comunidades (ancianos, *mburuvicha*, ADIs, familiares), quienes conjuntamente y en razón de las necesidades expresadas por el pueblo guaraní, armaron una lista de carreras prioritarias a difundir que incluía las alternativas de dónde estudiarlas, tanto institucionales como locacionales:

Nº	Disciplinas	IES y ciudad donde se ubica
1	Abogacía	UNNE, UCSF(sede Posadas)
2	Administración	FCE, UNaM (sede Posadas)
3	Biología	FCEQyN, UNaM (sede Posadas), FCF, UNaM (sede Eldorado), ISFD Braslavsky (Salto Encantado)
4	Bioquímica	FCEQyN, UNaM (sede Posadas)
5	Cerámica	FAyD, UNaM (sede, Oberá)
6	Comunicación Social	FHyCS, UNaM (sede Posadas)
7	Educación Física	ISFD Braslavsky (Salto Encantado), ICL (Oberá), ISARM (sede Posadas).
8	Educación Inicial	Diversos ISFD(Eldorado, Wanda, Apóstoles, A. del Valle, Oberá, Posadas).
9	Educación Primaria	Diversos ISFD (Leandro N. Alem, Montecarlo, Puerto Rico, Oberá, San Ignacio, A. del Valle, Wanda, Posadas, Eldorado, Bernardo de Irigoyen, San Vicente, San Pedro, Iguazú, Apóstoles).
10	Enfermería	Esc. Enfermería, FCEQyN, UNaM (sede Posadas)
11	Farmacia	FCEQyN, UNaM (sede Posadas)
12	Gestión Ambiental	Instituto Saavedra (Posadas)
13	Guarda-parque	ISSP (San Pedro)
14	Historia	FHyCS, UNaM(sede Posadas)
15	Informática	FCEQyN, UNaM (sedes Posadas, Apóstoles e Iguazú).

⁶⁷ La extensión universitaria es una de las funciones de la UNaM, establecida en su Estatuto en el Art. 14. Se desarrolla desde el nivel central bajo la estructura organizativa de la Secretaría General de Extensión Universitaria (SGEU).

16	Investigación Socio Económica	FHyCS, UNaM(sede Posadas).
17	Letras	FHyCS, UNaM (sede Posadas), ISFD Braslavsky(A. del Valle)
18	Locución	ISARM(Posadas)
19	Medios Audiovisuales	FAyD, UNaM(sede Oberá)
20	Música	ESMU (Posadas)
21	Nutrición	UGD (sedes Posadas y Eldorado)
22	Producción Agrícola Ganadera	ISSET(sedes 25 de Mayo y Salto Encantado)
23	Producción Agro Forestal	FCF, UNaM(sede San Vicente)
24	Trabajo Social	FHyCS, UNaM (sede Posadas)
25	Turismo	FHyCS, UNaM (sede Posadas)

Los videos promocionales fueron elaborados con la participación de los estudiantes, tanto en la elaboración de los guiones y traducciones como en la actuación. En los mismos comentaban el contenido de las carreras y sus experiencias en relación a: 1) ingreso a la institución; 2) estudio/biblioteca/trámites; 3) albergue; 4) comedor; 5) transporte/movilidad; y 6) tutorías. Aunque esta lista operaba como guía, los estudiantes tenían libertad para hablar sobre otros temas que consideraban importantes, como sus familias, el trabajo en relación al estudio, entre otras. Las copias digitales fueron distribuidas a los estudiantes para que las llevaran a sus comunidades, y fueron proyectadas en las visitas a las comunidades y colegios durante la etapa de difusión de carreras.



Difusión de carreras universitarias en Instituto Hogar *Perutí* N° 11.207 (*tekoaPerutí*, Misiones).

Además del programa aludido, en Misiones existen otras becas y programas de apoyo destinados a mejorar las condiciones de ingreso al sistema educativo superior para los guaraníes. Entre estos, el que compartía algunos puntos en común con aquel, era el Programa de Innovación Tecnológica Productiva de los Pueblos Originarios (PITPPO) del CEDIT, que durante su primer año de ejecución trabajo contó con la colaboración del programa de la UNaM. El mismo consistía en un programa de pasantías que otorgaba una beca económica mensual por el período de un año (con posibilidad de renovación), y requería la presentación de una propuesta o plan de trabajo a ser desarrollado en sus comunidades o que tuviera inferencia en problemáticas que atañen a la población guaraní. En su primer año de ejecución, se realizó un corto audiovisual con la participación de la Facultad de Arte y Diseño de la UNaM para mostrar la puesta en práctica del programa y cómo fue recibido por los destinatarios. No obstante, este programa no contemplaba (al menos en su primer año de ejecución) el pago a tutores, y dado que los beneficiarios guaraníes residen lejos de la capital, donde se ubica el CEDIT, no se pudo realizar un seguimiento riguroso por parte de la institución, y no todas las propuestas presentadas fueron llevadas adelante efectivamente. Para transformar las propuestas en acciones hacen falta conocimientos específicos acerca de elaboración de proyectos, realización de diagnósticos, metodologías de intervención comunitaria, entre otros, para los cuales los estudiantes carecían de preparación y acompañamiento. A partir de 2017 la convocatoria fue cambiada para adecuarse a los requisitos del llamado a becas generales que otorga la institución. Esto implica la inscripción a través de una plataforma virtual, solicitar la

participación de un/a director/a y co-director/a que apruebe el plan de trabajo, entre otros. Es decir, aunque se mantiene un cupo de becas específicas para estudiantes guaraníes, se han incorporado una serie de requisitos que ajustan los mecanismos de acceso y que pueden llegar a producir efectos contrarios a los declarados, toda vez que demandan el uso de herramientas más complejas y la posesión de relaciones sociales más específicas. Otro recurso económico de que disponen los estudiantes guaraníes en Misiones, son las “becas de pueblos originarios para nivel secundario y nivel superior o universitario”⁶⁸. El único requisito de acceso a esta ayuda es que el estudiante se encuentre efectivamente inscrito en una institución educativa y cursando sus estudios. El monto ofrecido en 2015 equivalía a 1300 pesos mensuales, sin embargo, se registraron demoras de hasta 5 meses en los desembolsos. Por último, tanto la EIB como la Fundación Cáritas ofrecen ayudas económicas con montos que rondan los 400 pesos mensuales.

En el caso de algunos estudiantes con los que trabajamos, también se registro el acceso a becas de programas nacionales, como el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR). Creado en el 2014, tiene el objetivo de que jóvenes de entre dieciocho y veinticuatro años de edad puedan finalizar la escolaridad obligatoria e iniciar (o dar continuidad) con mayor facilidad una carrera de formación superior (terciaria o universitaria). Los requisitos para acceder a esta beca son similares a los de los demás programas: inscripción y asistencia a una institución educativa habilitada, y que sus ingresos no sean superiores al Salario Mínimo, Vital y Móvil. Otro aporte complementario con el que contaban los estudiantes guaraníes, es la beca de “estímulos económicos para pueblos originarios de formación docente” del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Se trata de una ayuda económica destinada a incentivar a los jóvenes de pueblos originarios al ingreso o continuidad en carreras de formación docente.

A continuación presentamos un cuadro donde se indican los distintos ingresos económicos con que contaron la totalidad de EGNS registrados en Misiones durante el período 2015:

⁶⁸ Creadas por el gobierno provincial en convenio entre el Instituto de Políticas Lingüísticas del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia, el Instituto Provincial de Lotería y Casinos Sociedad del Estado (IPLyC.SE), la Tarjeta Natural del Instituto Provincial de Loterías y Casinos de la Provincia de Misiones y MP Hogar S.A.

Ingresos /ayudas económicas que percibieron los estudiantes guaraníes de Misiones durante 2015

Número de estudiante	Género	Beca de transporte de la UNaM	Beca UNaM	Beca CEDIT	Beca EIB	Beca PROGRESAR	Beca Obispado	Trabajos	Beca INFoD	Beca Cáritas
1	M	X	X	X	X					
2	M	X	X	X	X					
3	M			X	X					
4	F	X	X		X					
5	M	X	X		X			Docente		
6	M	X	X		X					
7	M	X	X	X	X	X				
8	F	X	X	X	X	X		Agente sanitaria		
9	F	X	X	X	X					
10	M	X	X	X	X					
11	F	X	X		X					
12	M	X	X		X	X				
13	M	X	X	X	X	X				
14	M	X	X	X	X		X			
15	M	X	X	X	X		X			
16	M	X	X	X	X		X			
17	M	X	X	X	X		X	Docente		
18	M	X	X	X	X				X	
19	M	X	X	X	X				X	
20	M	X	X	X	X				X	
21	M	X	X	X	X				X	
22	F	X	X	X	X	X	X			X
23	F	X	X	X	X	X				X
24	F	X	X	X	X	X	X			X

25	M			X	X		X	ADI (15 hs.)		X
26	M	X	X	X	X		X			X
27	F	X		X	X		X	ADI (15 hs.)		X
28	F	X	X	X	X		X			X
29	F	X	X	X	X		X			X
30	M	X	X		X		X			X
31	M		X		X					
32	M				X			ADI (15 hs.)		
33	M				X			ADI (15 hs.)		
34	M	X			X			ADI (15 hs.)		
35	M	X	X		X					
36	M				X			ADI (15 hs.)		
37	M				X			ADI (15 hs.)		
38	M	X			X			ADI (15 hs.)		
39	M	X			X			Agente Sanitario		
40	M	X			X					
41	M	X			X			Personal del INAI		
42	F							ADI (15 hs.)		
		34	29	24	41	7	13	13	4	9

Un dato que llama poderosamente la atención es la disparidad de género entre varones y mujeres. Sobre el total de 42 ENGS en 2015, apenas 11 (26,1%) eran mujeres, esto es, casi un tercio de los varones. La escasa representación de mujeres guaraníes en IES se vincula a dos ejes centrales. En primer lugar, tanto los programas de becas como las IES de Misiones, carecen en la práctica de una perspectiva de género inclusiva, a pesar de que se insiste sobre ello con frecuencia. Este constituye un desafío central que precisa ser abordado con urgencia. En segundo lugar, que la dificultad diferencial en el acceso a la educación superior es un rasgo cuyos orígenes deben ser rastreados a los niveles escolares

previos, y que tiene implicancias centrales para la forma en que se concibe la educación, tanto en las escuelas como en las comunidades (como argumentamos en el capítulo VI, *supra*, pp. 83-92). Los principales aspectos e implicancias de la experiencia de mujeres guaraníes en ámbitos de educación superior y comunitarios, serán analizados en profundidad en el capítulo IX (ver *infra*, pp. 152-164). En especial, su vinculación a un fenómeno novedoso en algunas comunidades guaraníes de la provincia: la emergencia de liderazgos indígenas femeninos.

En relación a las becas con que cuentan los ENGS, es interesante señalar que para un total de 42 estudiantes se registran 161 formas de ayuda económica. En otras palabras, cada estudiante tiene en promedio casi 4 becas para realizar sus estudios. Este hecho expone de forma contundente al menos dos aspectos relativos a las posibilidades de acceso y sobre todo permanencia de guaraníes en IES. En primer lugar, que las posibilidades de hacer frente a los gastos que implica la educación superior, aún cuando esta es de carácter “gratuito”, demandan para un estudiante guaraní la combinación de diversos ingresos. En otras palabras, a pesar de la cantidad y diversidad de programas, ninguno de ellos es suficiente para cubrir los gastos mínimos necesarios. Esto por dos motivos principales: a) no contemplan la totalidad de gastos que implica salir de las comunidades, mantenerse en espacios urbanos y procurar los materiales de estudio; y b) no contemplan que las estrategias familiares y matrimoniales de los guaraníes difieren considerablemente de las de otros estudiantes no-indígenas, que en general ya han formado sus propias familias cuando inician sus estudios, y necesitan aportar a la economía de sus unidades domésticas como de sus familias extensas, además de mantener un contacto regular con sus comunidades. En este sentido, las políticas de acción afirmativa analizadas dan cuenta de un magro ejercicio analítico para adecuarse a las realidades de los sectores populares, en general, y las poblaciones indígenas en particular. Un segundo aspecto relativo a la cantidad de becas está asociado al hecho de que, para cubrir los gastos requeridos, EGNS tienen que multiplicar *ad infinitum* sus estrategias para captar recursos. Esto supone en la práctica una inversión temporal y afectiva considerable que bien podría ser canalizada a los estudios, además de una dosis importante de capital social para conocer las fuentes de financiamiento.

En términos generales, en 2015 el grupo de EGNS obtuvo sus recursos complementarios a partir de ocho programas distintos, cuyas fuentes de financiamiento provienen de diversas instituciones, no siempre vinculadas de manera directa al ámbito educativo: a) UNaM, con dos programas; b) gobierno provincial con dos programas; c) gobierno

nacional con dos programas, e d) Iglesia Católica con dos programas. De estas cuatro fuentes de financiamiento, el gobierno provincial aportó 65 becas (40,3%), la UNaM contribuyó con 63 (39,1%), la Iglesia Católica participó con 22 (13,6%) y el gobierno nacional con 11 (6,8%). Hay que aclarar que estas cifras no son indicativas de los presupuestos asignados, ya que no se indican los montos correspondientes a cada beca. No obstante, dan una idea general de que las principales fuentes de financiamiento son producidas en el territorio provincial, y que la participación del gobierno nacional es ínfima en este aspecto.

Otro aspecto interesante tiene que ver con los trabajos remunerados declarados por EGNS. Del total de EGNS en la Provincia de Misiones en 2015, poco más de un tercio manifestaron estar empleados (13, equivalente a 31,7%). Este dato evidencia que las estrategias desplegadas por EGNS para procurarse recursos en forma de becas, tiene un grado de eficacia relativamente alto. Entre los estudiantes trabajadores, dos lo hacían como agentes sanitarios del Ministerio de Salud de la Provincia, ocho se desempeñaban como ADI, dependiendo del Área EIB del Ministerio de Educación de la Provincia, dos como docentes en instituciones educativas provinciales y uno estaba empleado en el INAI, dependiente de Nación. Esta información indica tres aspectos interesantes relativos a las posibilidades de inserción laboral de esta población. En primer lugar, todos los casos corresponden a empleos con relación de dependencia en instituciones estatales, constituyendo así un circuito de trabajo indígena cuya novedad ya mencionamos, pero que será analizado a partir de las experiencias y trayectorias educativas y laborales de tres estudiantes guaraníes (dos de Misiones y uno de Paraná) en el último capítulo de esta tesis⁶⁹. En segundo lugar, la gran mayoría de EGNS que trabajan, lo hacen en empleos vinculados directamente con la educación. Este aspecto es central para entender la dinámica del nuevo circuito laboral indígena, así como de las orientaciones que los estudiantes muestran en relación a la elección de carreras, sus posibilidades de inserción laboral, y la vinculación con sus comunidades como profesionales. También asociado a este circuito laboral, por último, es importante mencionar que, exceptuando un solo caso, el conjunto de EGNS trabajadores lo hacen en relación de dependencia con el Estado provincial.

No obstante las múltiples dificultades y deficiencias señaladas en los programas analizados, no hay que olvidar que si no existieran, las posibilidades reales de que la

⁶⁹ Ver *infra*, pp.165-189.

población guaraní llegara a la educación superior serían casi nulas. Nuestro recorrido muestra que aunque las PAA están lejos de alcanzar los objetivos que se proponen, al menos en materia educativa, no se puede negar que constituyen un paliativo indispensable para la población indígena. El desafío está en generar las condiciones estructurales para su institucionalización, continuidad y seguimiento riguroso, atendiendo a las especificidades económicas, culturales, sociales, lingüísticas y políticas de las poblaciones a las que se dirigen. Sin descuidar en este diseño e implementación los estudios en profundidad sobre las dinámicas de las instituciones educativas a las que apuntan.

Programas y propuestas para la inclusión de la población indígena en la educación superior de Brasil

Desde 1990, se vienen implementando en Brasil políticas de educación escolar indígena basadas en la interculturalidad y el bilingüismo (Faustino, 2006). En términos generales, éstas se caracterizan por la búsqueda de mayor inclusión de los pueblos indígenas en la sociedad, la autonomía y autogestión de sus territorios y mejoras educativas. Una década después se comienzan a implementar las primeras políticas de inclusión étnica en la educación superior, cuando el Ministerio de Educación crea en el año 2000 las primeras licenciaturas interculturales dirigidas a la formación de profesores indígenas. En los últimos años, el acceso a la educación superior ha adoptado distintas modalidades, a partir de implementar una miríada de políticas inclusivas orientadas al sector público y al privado, que abarcan cuestiones relativas al acceso y a la permanencia en los estudios superiores. En Brasil, el examen *vestibular*⁷⁰ constituye una modalidad ampliamente extendida y socialmente legitimada de ingreso a la educación superior tanto pública como privada. Esta modalidad actúa como forma de selección social, pues el nivel de exigencia de las instituciones públicas (y algunas privadas) sólo puede ser alcanzado por jóvenes con una “buena” calidad de formación en los niveles educativos anteriores, además de los recursos materiales para solventar una preparación *ad hoc*, característica que solo se encuentra combinada en los sectores socialmente más favorecidos que asisten a escuelas

⁷⁰Tradicional examen de ingreso a las universidades de Brasil a través del cual se seleccionan los candidatos para las vacantes disponibles. Se trata de una evaluación de los contenidos adquiridos en los niveles fundamental y medio (equivalentes al primario y secundario en Argentina), realizada por comisiones específicamente constituidas para este fin. Es el principal medio de ingreso a las IES en Brasil.

medias privadas. Actualmente, el *Vestibular* coexiste con otras modalidades como la Evaluación seriada de la Enseñanza Media o los resultados obtenidos en el Examen Nacional de Enseñanza Media, los cuales en algunos casos se combinan con aquél.

Desde mediados de la década pasada, se han venido desarrollado diversas políticas de inclusión en la educación superior, algunas de las cuales procuran atender las desigualdades socioeconómicas a través del otorgamiento de becas o créditos, mientras otras están más focalizadas hacia las desigualdades raciales y étnicas (PAA). Asimismo, se crearon cursos especiales en las instituciones tradicionales, dirigidos a ciertos grupos y orientados, por ejemplo, a la formación de maestros y profesores. Además existen otras formas de inclusión educativa, como la Universidad Abierta de Brasil (UAB) creada en 2006. Esta institución está especialmente orientada a la formación de profesores para la educación básica, así como a proveer formación continua para aquellos que ya ejercen esos cargos. Una forma alternativa que adoptan las PAA en algunas universidades estatales, es la implementación de un sistema de cupos que consiste en reservar un porcentaje de las vacantes para personas pertenecientes a ciertos grupos raciales o étnicos, como afro-descendientes e indígenas.

El caso excepcional del Estado de Paraná

Como ya mencionamos, el ingreso, permanencia y egreso de indígenas en la educación superior de Brasil también es reciente, y son pocos los estudios que se realizaron en el país en torno a este fenómeno (Amaral, 2014), menos aún en relación a las necesidades de los indígenas egresados de carreras universitarias. En este caso, al igual que en Argentina, se reitera la hipótesis acerca del interés de la población indígena por la educación formal de la sociedad dominante, que en el caso brasilero llega incluso hasta el nivel de posgraduación.

“A maioria dos povos indígenas reconhece que é preciso dominar minimamente a estratégia de saber dos “brancos” para estabelecer relações mais próximas ao ideal de respeito pelo qual se pautam. Ter acesso ao conhecimento “branco” é tentar dominar as armas com as quais os adversários impõem seu poder e iniciativa” (Lázaro y Montechiare, 2016:7).

La presencia de los denominados “académicos indígenas” (estudiantes indígenas) en las universidades públicas comenzó a visibilizarse y expandirse en la última década, principalmente debido a la progresiva ampliación de la escolarización de los niños/as, jóvenes y adultos en tierras indígenas desde inicios de 1990. Este proceso fue el resultado de los convenios realizados entre la Fundación Nacional del Indio (FUNAI) e instituciones privadas y comunitarias, y se intensifica a través del reconocimiento de la educación escolar indígena en la ley Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996), el Plan Nacional de Educación (2001) y las Directrices Nacionales de Educación Escolar Indígena del Brasil.

Las primeras iniciativas direccionadas específicamente a la oferta de vacantes para indígenas en las IES, se llevaron a cabo en las universidades estatales de Paraná⁷¹, a las que le siguió la Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). La Ley Estadual 13.134 aprobada en 2001 en Paraná, constituye un antecedente inédito que garantiza vacantes para los pueblos indígenas en las universidades y facultades estatales del estado⁷². Las mismas están destinadas a estudiantes indígenas *kaingang*, guaraní (*nhandewa*, *mbya*, *kayowá*, *ava*) y *xetá*, quienes ingresan a través del *vestibular* para pueblos indígenas⁷³ creado en 2002. Esta modalidad ha provocado intensas reflexiones y problematizaciones acerca de la trayectoria de acceso y permanencia de los indígenas en las IES públicas. El *Vestibular dos Povos Indígenas*⁷⁴ se crea bajo la necesidad de generar

⁷¹Las seis universidades estatales del Estado de Paraná (UNIOESTE, UEL, UEM, UENP, UNESPAR, UNICENTRO) realizan todos los años el *vestibular* específico para indígenas pertenecientes a comunidades paranaenses, con vacantes suplementarios a las vacantes oficiales.

⁷²Al inicio se garantizaban tres vacantes anuales en cada universidad estadual. Sin embargo, este número fue ampliado a seis en 2006, puesto que en el 2005 se adhirió a ese proceso la Universidad Federal de Paraná, agregando diez vacantes anuales.

⁷³De manera previa al ingreso en el *vestibular* indígena, los/as interesados/as deben presentar a la comisión una declaración del cacique de la comunidad a la que pertenecen, en la que se acredite que efectivamente son indígenas. En este sentido, a pesar de ser “ingresantes” en la universidad y estar atravesando un proceso de identificación, ocupación y de generación de relaciones en ese nuevo espacio social, los/as estudiantes indígenas son forzados a no perder de vista su pertenencia étnico-comunitario.

⁷⁴ Para atender a las especificidades culturales, se creó un examen oral que tiene como propósito garantizar que sea reconocida y valorizada la oralidad que caracteriza la transmisión de las tradiciones indígenas, entendiendo a la oralidad como la principal forma de educación entre los pueblos indígenas. Para la evaluación, el candidato indígena debe leer en voz alta un texto en portugués ante dos evaluadores de la institución educativa, y acto seguido debe explicar su contenido.

un recurso alternativo de acceso al nivel educativo superior para que estas poblaciones habida cuenta de que, hasta el momento, los intentos de ingreso por el *vestibular* regular habían fracasado sistemáticamente porque los candidatos carecían de los conocimientos considerados “básicos”. Este proceso tuvo lugar en un contexto caracterizado por la lucha reivindicatoria de los movimientos y organizaciones indígenas, que abogaban por la efectiva institucionalización de las escuelas indígenas en el país. La educación superior aparecía entonces como una estrategia y como una oportunidad para formar profesores indígenas para estas escuelas.

Con el fin de coordinar este *vestibular* y de desarrollar acciones integradas para el ingreso y permanencia de los estudiantes indígenas a nivel estatal, en el año 2004 se instituye la Comissão Universidade para os Índios⁷⁵ (CUIA), creada por la Secretaria de Ciencia, Tecnología y Enseñanza Superior de Paraná (SETI). Según la Resolución 001/2004 (SETI), compete a la CUIA: 1) proceder a la discusión, análisis, evaluación y propuesta adecuada de los instrumentos jurídicos del proceso de selección⁷⁶; 2) llevar a cabo anualmente un proceso de selección específico e inter-institucional para todas las universidades estatales; 3) preparación de un informe; 4) seguimiento pedagógico de los estudiantes indígenas; 5) evaluación sistemática del proceso general de inclusión y retención de los estudiantes indígenas en las universidades; 6) preparación y desarrollo de proyectos educativos, de investigación y de extensión que involucren a los estudiantes indígenas y sus comunidades; 7) sensibilizar e involucrar a la comunidad académica en las cuestiones indígenas; y 8) buscar el diálogo, integración y alianzas entre instituciones. A pesar de los beneficios que ha generado el proyecto del *vestibular* específicos para indígenas en las universidades estatales de Paraná, este proyecto de inclusión se restringe al acceso. Por ello, se argumenta que genera la idea falsa y completamente distorsiva de que la sociedad se estaría volviendo más igualitaria y justa, cuando lo que sucede es una “ampliación del grado de aceptación y conformismo” (Freitas, 2005:68) para con las diferentes y sutiles formas de injusticia y explotación de la vida cotidiana. Si bien la CUIA se constituyó como un espacio de socialización y articulación de las experiencias de acompañamiento académico desarrolladas por las universidades de

⁷⁵Esta comisión se compone por tres representantes de cada una de las instituciones públicas de educación superior, indicados por sus rectorías.

⁷⁶Refiere exclusivamente a la Ley 13134, y especialmente a la Resolución Conjunta 035/2001, que regula la prueba de acceso indígena.

Paraná, las condiciones de permanencia generadas para estudiantes indígenas en estas IES son diferentes según cada caso. Ya sea en la institucionalización de las acciones de acompañamiento y el reconocimiento de las instancias que atraviesan los/as estudiantes indígenas en la universidad, así como en la relación a las acciones de educación superior, investigación y extensión, en el acompañamiento pedagógico, en las condiciones de trabajo, en las condiciones de vivienda/albergue estudiantil, etc. En otras palabras, la inter-institucionalidad a la que se hace referencia en los documentos y resoluciones no es efectiva. Según Paulino:

“Coloca-se como desafio para a Comissão Universidade para os Índios (CUIA) seu trabalho interinstitucional, que hoje não acontece efetivamente... O trabalho em conjunto, no caso da CUIA, só ocorre na execução do vestibular. Além disso, a comissão não tem autonomia absoluta para deliberar sobre a permanência dos indígenas, sofrendo interferências diversas (como colegiados, pró-reitorias de graduação e comissões de vestibular), o que impõe limites ainda maiores ao seu trabalho. Por fim, a necessidade de capacitação específica também se coloca nesta comissão: alguns componentes têm domínio da situação indígena, mas em outros percebemos certo desconhecimento. Há de se pensar, portanto, na reversão deste quadro e nos critérios de indicação para a sua composição” (2008:124).

Capítulo VIII

Estudiantes guaraníes, interculturalidad y educación superior

Los procesos descritos dan cuenta de que las poblaciones guaraníes se encuentran en una posición de desventaja estructural en tanto miembros de un grupo minoritario y marginado. Esto restringe notablemente sus posibilidades de acceso y permanencia en el sistema educativo superior (Nuñez, 2012b). Por ello, la apuesta de los guaraníes por la educación no constituye un camino fácil a seguir. Las posibilidades de aprendizaje e incorporación de un conocimiento específico altamente valorado por la mayor parte de los profesores universitarios (por ejemplo, el manejo de una jerga académica especializada, formas de escritura y técnicas de estudio) no sólo se relaciona con el éxito en etapas previas del sistema educativo formal, sino también con esquemas de percepción y apreciación incorporados en ámbitos familiares donde se maneja determinado volumen de capital cultural (Bourdieu, 2008). En este sentido, los estudiantes guaraníes experimentan exclusiones equiparables a las de otros miembros de sectores desheredados de la sociedad también sometidos a descalificaciones de origen, por pertenecer a culturas diferentes de la dominante, devenidas de procesos históricos desiguales de socialización. En otras palabras, no son portadores de un repertorio de prácticas y un cúmulo básico de saberes que les permitan prosperar en el sistema educativo superior. En el caso de los guaraníes en Misiones, sin embargo, el efecto disruptivo de estos condicionamientos es doble, debido a que el español constituye su segunda lengua y el éxito educativo está estrechamente vinculado a la aptitud (real o aparente) para manejar la lengua en que se imparte la instrucción (Nuñez, 2012b).

En este capítulo, analizamos las dificultades más recurrentes que enfrenta el grupo de EGNS en los espacios académicos de Paraná y Misiones y algunas estrategias que ponen en práctica para adaptarse o transformar estas dinámicas, para aportar al debate sobre las políticas educativas en contextos interculturales.

Estudiantes guaraníes en IES de Paraná

Como ya dijimos, la modalidad alternativa de ingreso a IES para estudiantes indígenas en Paraná constituye una iniciativa inédita en el país desde 2002. Desde su modificación en 2006, cada universidad paranaense garantiza seis plazas adicionales para estudiantes indígenas a las que se accede mediante un examen específico. Hasta 2018, se han realizado diecisiete *vestibulares* para pueblos indígenas en universidades públicas de Paraná. Entre 2002 y 2008, las IES del estado pusieron a disposición un total de 189 plazas para indígenas, para las cuales consiguieron aprobar 173 candidatos, de los que solo 139 fueron matriculados y apenas 76 de ellos continuaban en esta condición hacia fines de 2008, siendo los dos pueblos mayormente representados el kaingang y el guaraní, respectivamente. Para el año 2014, el número total de plazas ofertadas bajo esta modalidad en universidades públicas de Paraná llegaba a 450 en diversos cursos de graduación (Amaral, Rodrigues y Barroso Bilar, 2014). Además, entre 2002 y 2008, Amaral (2010) indica que en términos de elección de carrera, los estudiantes indígenas optaron en un 46,6% por estudios vinculados al área de Educación, y un 26,6% al área de Salud. Es interesante señalar que, como ya mostramos, estas elecciones tienen una importante correspondencia con las que realiza el grupo de EGNS en Misiones.

Por otro lado, para 2008 estaban prontos a finalizar sus estudios o ya egresados catorce estudiantes indígenas, casi una tercera parte de los que ingresaron entre 2002 y 2004, y en 2013 este número saltó hasta 37, de los cuales 17 pertenecían a la etnia guaraní (Amaral, Rodrigues y Barroso Bilar, 2014). Simultáneamente, se registraba un elevado porcentaje de deserción, que alcanzaba al 43,9% de los 139 estudiantes indígenas matriculados hasta 2008 (Amaral, 2010), dando cuenta de que, al igual que en el caso misionero, las políticas de acceso resultan insuficientes para garantizar procesos efectivos de democratización de los espacios universitarios.

En 2016, la cantidad de estudiantes indígenas en IES públicas del Estado de Paraná aumenta a 163, evidenciando la importancia de aplicar una PAA de manera continuada y sistemática. En el siguiente cuadro se observa la distribución de los estudiantes indígenas en relación a sus etnias de pertenencia como a las universidades en las que se matricularon:

DADOS DE ESTUDANTES INDÍGENAS MATRICULADOS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ EM 2016									
CATEGORIA	UEL	UEM	UEPG	UNICENTRO	UNIOESTE	UENP	UNESPAR	TOTAL	%
TOTAL	34	34	25	25	17	25	3	163	100
ETNIA									
Kaingang	21	15	18	22	7	6		89	55,2%
Guarani	12	18	7	3	9	7		56	34,6%
Xetá		1						1	0,07%
Fulni-ô	1							1	0,07%
Terena					1			1	0,07%
Não informaram						12	3	15	10%

Cuadro sistematizado por Amaral, 2016. Fuente: Comissão Universidades para os Índios do Paraná.

El primer dato que salta a la vista es la presencia dominante de las etnias *kaingang* (55,2%) y guaraní (34,6%) en el sistema educativo superior, característica que se debe en parte a su mayor presencia poblacional en el territorio. No obstante, parecen haber otros condicionantes que operan en el escaso número de representantes de otras etnias, que demandan estudios específicos para estas poblaciones, dado que la enorme mayoría de la bibliografía académica al respecto se concentra exclusivamente en los grupos *kaingang* y guaraní.

Aunque la información registra la participación de siete universidades estatales, resulta interesante señalar que dos IES agrupan el 41,7% de los estudiantes indígenas matriculados en 2016, la Universidade Estadual de Londrina (UEL) y la Universidade Estadual de Maringá (UEM). Más aun, en el caso de los guaraníes, su presencia en estos dos centros educativos cubre más de la mitad de los estudiantes guaraníes de ese año (30 individuos o 53,5%). Esto se debe a que tempranamente, ambas IES “passam a se destacar... pela institucionalização de ações de acompanhamento dos estudantes indígenas, algumas delas articuladas à pesquisa e extensão, com garantia de determinadas condições materiais e pedagógicas importantes para a permanência dos alunos” (Amaral, 2010:326). En el caso de la UEL, su participación fue pionera a partir de un programa de formación intercultural creado en 2003, cuyo funcionamiento sirvió como referencia para las demás IES. Asimismo, su cercanía geográfica a los territorios indígenas y la ubicación de la sede de la FUNAI en la ciudad de Londrina, mejora las condiciones de permanencia de los estudiantes. Mientras que en la UEM, pasa al frente a partir de sus esfuerzos por constituir una política más sistemática y estructurada de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles indígenas (Amaral, 2010).

Asimismo, las tendencias registradas para el 2008 se mantienen varios años después en relación a los egresados, aunque con porcentajes relativamente distintos. En el siguiente

cuadro se indica la totalidad de egresados indígenas de IES estaduais de Paraná, por universidad, por etnia y por género hasta el año 2016:

IES	SEXO	ETNIA*	CURSO	FORMADOS
	M	G	JORNALISMO	11
	F	G	MEDICINA	
	M	G	MEDICINA VETERIANRIA	
	F	G	ODONTOLOGIA	
	M	G	ODONTOLOGIA	
UEL	F	K	SERVIÇO SOCIAL	
	F	G	SECRETARIADO	
	M	G	DESIGN GRÁFICO	
	M	G	EDUCAÇÃO FÍSICA	
	F	K	SERVIÇO SOCIAL	
	F	K	LETRAS	
	M	G	CIÊNCIAS SOCIAIS	
	M	K	DIREITO	
	F	G	ENFERMAGEM	
	F	G	ENFERMAGEM	
	F	K	ENFERMAGEM	
	F	K	ENFERMAGEM	
UEM	F	G	PEDAGOGIA	
	F	G	PEDAGOGIA	
	F	K	PEDAGOGIA	
	F	K	ENFERMAGEM	
	F	K	PEDAGOGIA	
	M	G	MEDICINA	
	F	K	PEDAGOGIA	3
UEPG	F	K	DIREITO	
	M	K	SERVIÇO SOCIAL	
	F	K	PEDAGOGIA	10
	F	K	PEDAGOGIA	
	F	K	SERVIÇO SOCIAL	
	F	K	SERVIÇO SOCIAL	
	M	K	ADMINISTRAÇÃO	
UNICENTRO	F	K	PEDAGOGIA	
	M	K	PEDAGOGIA	
	F	G	PEDAGOGIA	
	M	G	AGRONOMIA	
	M	K	PEDAGOGIA	
	F	G	MEDICINA	
UNIOESTE	M	K	PEDAGOGIA	2
UNESPAR				NENHUM FORMADO

	F	K	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
	F	G	GEOGRAFIA	
	F	G	GEOGRAFIA	
	M	G	HISTÓRIA	
	F	K	LETRAS	
UENP	F	K	PEDAGOGIA	10
	F	G	PEDAGOGIA	
	F	G	PADAGOGIA	
	F	G	PEDAGOGIA	
	F	G	DIREITO	
TOTAL				48

* K: *kaingang*; G: guaraní.

Cuadro sistematizado por Amaral, 2016. Fuente: Comissão Universidades para os Índios do Paraná.

Se observa que sobre un total de 48 egresados indígenas, los guaraníes corresponden al 50% (24), elevando considerablemente su participación como profesionales indígenas en relación al porcentaje de matriculación que presenta esta etnia para el mismo año (34,6%). Como era de esperar, la tendencia en relación a las elecciones de carrera persiste en el caso de los egresados, aunque con porcentajes algo distintos. También se mantiene la relación entre cantidad de egresados y su agrupamiento en la UEL y la UEM.

Un dato significativo es que entre los egresados guaraníes, el 62,5% son mujeres, marcando una diferencia significativa en relación a lo que ocurre con el grupo de EGNS en Misiones. Lamentablemente no tenemos datos sobre la participación de mujeres en los ingresos a IES, de manera que no podemos comparar si esto representa una variación o una tendencia en relación al ingreso. En cualquier caso, constituye un eje analítico interesante de investigación para abordar tanto a partir de estudios etnográficos situados como desde análisis comparativos.

Al evaluar las estrategias de ingreso y de permanencia de los estudiantes indígenas en el ambiente universitario público de Paraná, se hacen evidentes las contradicciones, paradojas e incoherencias que caracterizan y constituyen a las instituciones educativas. Una vez que ingresan a las IES, los estudiantes indígenas son identificados como estudiantes indígenas universitarios, una etiqueta cargada de connotaciones emblemáticas que oscilan entre el reconocimiento positivo y la discriminación. Es también en el espacio académico, mediado por las relaciones de pertenencia étnico-comunitaria, que pasan a construir sus perspectivas de futuro profesional. El tránsito permanente de estos estudiantes entre sus comunidades de origen y las universidades donde estudian, es clave para problematizar las posibilidades y ambiciones de inserción

laboral, ya que una vez dentro de las IES, los estudiantes indígenas anticipan la creación de una nueva figura ocupacional: el profesional indígena, que da lugar a la constitución de un nuevo circuito laboral en diversas áreas (Amaral, Rodrigues y Barroso Bilar, 2014). El ingreso al sistema educativo superior supone para los estudiantes indígenas un traslado fuera de sus comunidades y hacia los centros urbanos para cursar sus estudios. Esta migración suele ir acompañada de otros familiares estudiantes, lo que da lugar a la formación de pequeños núcleos de parentesco que se mueven de manera constante entre sus comunidades de origen y las ciudades. Este ida y vuelta a la comunidad, al igual que sucede en el caso de los estudiantes guaraníes de Misiones, es indispensable para entender que si bien en los espacios académicos son designados por la etiqueta genérica de estudiantes indígenas, estos jóvenes no pierden de vista su pertenencia étnico-comunitaria. Además del certificado expedido por la autoridad comunitaria que les permite concursar en el examen de ingreso específico para indígenas, los estudiantes además cargan consigo las posibilidades, expectativas y necesidades de sus comunidades (Amaral, Rodrigues y Barroso Bilar, 2014).

Las experiencias de educación superior iniciadas como política pública en las IES estatales de Paraná a partir del año 2002, revelaron que el conocimiento académico que los estudiantes e investigadores producen en la universidad, es estratégico para la afirmación cultural y política de los grupos étnicos a los cuales pertenecen, así como para el desarrollo de sus comunidades (Wagner y Baibich-Faria, 2012). Es un gran desafío garantizar la permanencia de estudiantes *kaingang* y guaraní en los cursos universitarios de las universidades de Paraná, ya que su inserción, permanencia y egreso del sistema educativo superior está intervenido por múltiples condicionantes. Por ejemplo, desde el punto de vista de las estrategias matrimoniales de la sociedad dominante, los estudiantes indígenas en general y los guaraníes en particular, suelen casarse y tener hijos a “temprana edad”. En el momento en que deben abandonar sus comunidades para estudiar tiene que dejar a sus parejas e hijos. Este alejamiento introduce una serie de incertidumbres en la relación familiar y tiende a desestructurar la red de sociabilidad básica. Por eso, las madres usualmente llevan consigo a sus hijos menores (Amaral, Fraga y Rodrigues, 2016).

Otra gran dificultad que enfrentan los estudiantes indígenas tanto en las IES de Paraná como de Misiones, está vinculada con el manejo del idioma oficial de instrucción, y específicamente con el manejo del lenguaje académico. Este obstáculo es particularmente limitante durante el primer año de sus carreras:

“para as populações indígenas, utilizar a língua portuguesa como forma de comunicação nas escolas e universidades do Brasil, seria a mesma coisa que para um brasileiro utilizar a língua alemã, em um colégio da Alemanha, sem ter nenhum acesso a grafia e léxico” (Agnes *et al.*, 2014:14)

En las investigaciones acerca del acceso a la educación superior de los pueblos indígenas de Paraná, es común mencionar la deficiente calidad educativa brindada en las escuelas indígenas (Tommasino, 2000;1993; Faustino,2012), algo que también ocurre para el caso misionero. También aparecen en ambos casos las menciones a dinámicas discriminatorias en los espacios universitarios. No obstante, en Paraná adoptan una forma de discriminación que no se registra en Misiones, y que está asociada a la referencia a los estudiantes indígenas como “cotistas”⁷⁷. El trabajo de Angnes *et al.*(2014), muestra que las relaciones de los estudiantes indígenas, tanto con sus colegas como con los profesores, se ven visiblemente distorsionadas y dificultadas cuando se hace visible que aquéllos han accedido a través de un ingreso diferenciado.

A pesar de que la totalidad del estudiantado indígena en Paraná recibe becas económicas, ayuda para el transporte durante el período de clases, libros y materiales didácticos a través de la FUNAI, y que residen en la Casa del Estudiante Universitario (cuando hay vacantes), las diferencias y desigualdades se imponen en la dinámica cotidiana de interacción en espacios académicos. Así, “no cotidiano, em sala de aula, nos corredores das universidades, os estudantes indígenas enfrentam inúmeros desafios, produto da significativa distancia cultural que os diferencia dos demais estudantes” (Freitas y Gonçalves da Rosa, 2003:81), por ejemplo, cuando tienen que formar grupos para realizar los trabajos prácticos de cada materia.

El acceso y egreso con éxito de la universidad, significa para los estudiantes guaraníes la oportunidad inmejorable de disponer de recursos culturales y sociales para competir en un mercado laboral mayor al circuito acotado de las comunidades, donde en general pueden emplearse como agentes sanitarios o docentes en las escuelas. Precisan habilidades que les permitan competir con los demás profesionales de la sociedad envolvente. Por ello, deben aprender a vivir en dos mundos, dos realidades culturales y económicas orientados por lógicas diferentes (Amaral, 2012).

⁷⁷Dado que acceden a la universidad a través de las plazas o *cotas* específicas del *vestibular* para indígenas

La enseñanza superior, en este sentido, amplía la posibilidad de germinar verdaderos intelectuales orgánicos indígenas, que pueden crear sus propias instituciones escolares y alternativas de trabajo más coherentes con sus modos de vida. Es por ello que resisten dentro del sistema educativo formal, desde la descalificada escolarización que reciben al inicio de sus trayectos educativos en las comunidades, hasta la reafirmación étnica en espacios académicos consagrados, enfrentando múltiples desafíos y diversas formas explícitas o disimuladas de discriminación (Clivati Capelo y Amaral, 2004).

Dificultades en el ingreso y permanencia en el sistema educativo superior de Misiones

Para entender la lógica de la “práctica áulica” que se manifiesta en el complejo micro-mundo de interrelaciones sociales que es el aula, no basta con tomar en cuenta las características o propiedades cuantificables de los agentes (edad, sexo, nivel educativo alcanzado, nivel socioeconómico, etc.) sino que es necesario también tomar en cuenta sus cualidades simbólicas, que funcionan como propiedades distintivas según las percepciones tanto de los estudiantes como de los docentes. Estos protagonistas de la interacción educativa no sólo se definen por lo que objetivamente son, sino por el modo en que son percibidos (Tenti Fanfani, 2007).

Cada sujeto tiene a disposición un repertorio de representaciones sociales o recetas, por hablar como Schütz (1974), que nos permiten ordenar los comportamientos y características de aquellos que nos rodean en términos aceptables y familiares para cada persona, y así organizar la práctica en relación a estas tipificaciones. Este “acervo de conocimientos” nos permite ordenar los objetos y relaciones que comprenden nuestro universo de interacción. Lo que desde la mirada de sentido común aparece como un conjunto de personas que conforman dos grandes grupos más o menos homogéneos, los docentes y los alumnos, desde una mirada analítica es concebido como un conjunto heterogéneo de trayectorias sociales, marcadas por distancias lingüísticas, económicas, educativas, etc., que determinan formas contradictorias y a veces antagónicas de percibir el entorno y de organizar la práctica dentro del aula.

“En el cursillo de ingreso, no había ningún guaraní como yo, yo era el único en un aula de 200 personas. Y cuando se iban presentando, “yo soy fulano y vengo del interior de la ciudad de tal”...hasta que me tocó a mí presentarme y yo dije, yo no me voy a

presentar como guaraní, la gente me van a mirar y la gente no espera que un guaraní estudie, así que yo me presente así, dije: “yo soy M. y vengo de El Alcázar”, yo no dije que venía de una comunidad, y así nomás me presente. Más o menos me arrepentí, porque no hacía falta. Ahora me doy cuenta que no hacía falta, por un lado, contar que yo soy de una comunidad guaraní, porque se iban a sorprender”.

(Masculino, estudiante de Trabajo Social, *tekoa Perutí*).

Este tipo de situaciones que remiten a cuestiones identitarias, no se dan sólo en el aula, sino también en las comunidades y en el interior del grupo de los estudiantes que conviven en el albergue. Una forma típica de distinción interna entre los estudiantes guaraníes de Misiones, es aquella que hace referencia al grado de pureza *mbya* de cada uno. Diferenciación que remite en cada caso a la historia familiar y a una serie de procesos históricos mayores que tienen que ver con las pautas de migración de los guaraníes, las posibilidades materiales de asentamiento en cada lugar y en cada momento, así como las relaciones que cada grupo generó con los habitantes externos a la comunidad.

“Mi papá era un tipo criollo y así tenía pensamiento de gente de afuera porque en la comunidad casi no hay eso de chacra grande así para plantar... pero él trataba por lo menos de tener dos hectáreas de yerba tener como para vender... Para mí estaba bien, yo no sé si decían algo los demás, pero para mí estaba bien porque la comunidad se formó así, por ejemplo, en la época del obispado o algo así de Kemerer, ellos casi... estuvo así formando y así se formó *Perutí*, se hicieron gallineros, aserraderos, se hicieron muchas cosas”.

(Masculino, estudiante de Trabajo Social, *tekoa Perutí*).

Dentro del aula, docentes y estudiantes usan permanentemente tipificaciones, constituidas a partir de esquemas de percepción y apreciación de las cualidades materiales objetivas, que a su vez son el resultado de sus experiencias previas. Sin embargo, tipificar no solo es una forma de designar, al hacerlo no sólo se están nombrando “objetivamente” ciertas características del alumno o docente, sino también construyendo o contribuyendo a construir aquello a lo cual se nombra (Tenti Fanfani, 2007).

“En una reunión⁷⁸organizada en el Instituto “Carlos Linneo” con el objetivo de generar una red de docentes y tutores de estudiantes indígenas para compartir experiencias relativas a las dificultades y posibilidades educativas de los estudiantes guaraníes, algunos profesores presentaron una idea en exceso romántica de los estudiantes aborígenes, haciendo hincapié en que éstos tenían “miedo de meter la pata”, miedo por “desconocer cómo deben actuar ante ellos”. Entonces propusieron modificar programas de estudio pero sin esclarecer qué es lo que esto representaría, pues, si bien es una manera de facilitar la inmersión de los estudiantes en la institución, se corre el riesgo de caer en un relativismo extremo quitando contenido clave a los programas y afectando así la calidad de educación que se les brinda. Una docente contó una anécdota de una maestra rural que no enseñaba más que los cálculos básicos en matemáticas porque decía que: “ellos (por los alumnos) no van a ser más que unos simples peones”, abriendo de esta manera el debate sobre la calidad de educación que se les brindará y las consecuencias del posible recorte o reducción de los programas” (Registro de campo, 2015).

Cada acto de clasificación produce jerarquías, pero además está acompañado de una expectativa acerca del resultado esperado con respecto a la conducta de los otros. Por ejemplo, algunos docentes al comenzar el dictado de una materia, consideran necesario aclarar a los alumnos presentes que sólo un porcentaje muy bajo de ellos podrán finalizar satisfactoriamente el cursado de la misma. O como nos relató un estudiante que acababa de salir de una mesa examinadora, en la que uno de los jurados le dijo “esto no es lo tuyo, estudia otra cosa”. Estas proyecciones, que implican juicios de valor previos a la interacción docente/alumno, afectan el desempeño de los estudiantes en el aula y los resultados académicos que puedan obtener. Pero no hay que perder de vista que tales juicios no son creados de cero para cada caso concreto, sino que movilizan una serie de repertorios históricos— definidos por las características objetivas de estudiantes y docentes — visibles, por ejemplo, en la vestimenta, las formas de andar y hablar, las relaciones de los estudiantes con sus pares y con los profesores, y que remiten a un sentido común propio del ámbito académico de las IES. Este sentido común, que garantiza que los estudiantes que poseen determinadas características sociales definidas por la portación de un capital cultural elevado, sean aquellos que tengan mayores posibilidades de ver

¹⁰A la que asistieron representantes de la EIB, docentes de la UNaM, y del secundario y terciario del Instituto “Carlos Linneo”, junto con los respectivos tutores y estudiantes guaraníes.

confirmadas sus expectativas de estudios exitosas, autoriza de alguna manera los prejuicios que los profesores aplican sobre otros estudiantes.

“Durante una clase de primer año, la profesora X dijo que los caciques guaraníes toman sexualmente a las jóvenes vírgenes como una especie de “iniciación”, deslizando la idea de que consiste en una pauta cultural aceptada y generalizada entre los guaraníes. Esta profesora no solo no posee experiencia de investigación con guaraníes, sino que además expuso su argumento basándose en su experiencia de trabajo en el Hospital “Madariaga”, donde alega anecdóticamente que escuchó este relato de mujeres guaraníes que fueron pacientes allí. Los alumnos guaraníes presentes se ofendieron pero sobre todo se mostraron preocupados, pues, según dicen, nunca escucharon hablar de eso, y que quizá lo desconocen porque son más jóvenes e inexpertos que otras personas. Esto los motivó a que durante los siguientes días llamaran y consultaran con padres, amigos, caciques y ancianos. Una vez falsado el comentario de la docente, los alumnos manifestaron la intención de confrontarlo con la profesora, pero prefirieron hacerlo en privado. Por este motivo, y ante el enojo suscitado en ellos, decidieron no asistir a la siguiente clase hasta tener una reunión personal con la docente. Luego de que se concretó el intercambio privado, en la siguiente clase la docente se disculpó por haber hecho un comentario apresurado y agradeció a los alumnos guaraníes allí presentes por aclararle que esto no ocurría en todas las comunidades. No obstante, no se retractó de su comentario anterior, que de esta manera quedaba explícitamente referido como una práctica acotada a algunas comunidades.

(Registro de observaciones de clases de una materia cuatrimestral de la Lic. en Trabajo Social, FHyCS-UNaM).

Según Tenti Fanfani (2007) es importante conocer las categorías de percepción y apreciación de los estudiantes, docentes y otros agentes que interactúan en ámbitos universitarios, porque a través de ellas es posible comprender lo que los sujetos involucrados hacen así como por qué lo hacen. Se podría decir que las prácticas educativas son el producto del encuentro de dos factores. El primero tiene que ver con la presencia de sujetos dotados de un sentido que les permite construir su propia experiencia educativa. Esta subjetividad no es natural, sino que es el resultado de una experiencia histórica hecha cuerpo. De esta manera, lo que los agentes sociales hacen en el campo universitario depende en parte del conjunto de representaciones a través de las cuales prefiguran su práctica. En segundo lugar, es necesario también construir la estructura objetiva del

campo donde los actores se desempeñan (TentiFanfani, 2007). En este caso, los diferentes contextos institucionales donde se desarrollaron y desarrollan las prácticas educativas, juegan un papel fundamental para explicar porque los estudiantes guaraníes poseen un grado de inserción bajo y a su vez de deserción tan alto.

La práctica o interacción docente-estudiante transcurre en el interior de la institución universitaria. Ésta provee recursos y al mismo tiempo impone límites a lo que hacen los agentes dentro de la misma y, al igual que los roles o papeles sociales, tiene una historia y una existencia analíticamente independiente de los sujetos que las componen (Tenti Fanfani, 2007). Para entender lo que sucede en su interior, es necesario comprender los procesos y mecanismos institucionales que deben incorporar o por los que deben atravesar los estudiantes en su ingreso a las IES y a lo largo de su carrera. Conocimientos prácticos que incluyen trámites y gestiones administrativas para obtener certificados, realizar inscripciones, saber buscar y solicitar libros, hasta la ubicación del aula donde se dicta cada clase o la importancia de la asistencia a las tutorías que dictan algunos profesores.

“Yo curse dos veces, recursé, hice un gran esfuerzo porque no quería salir mal, y la profesora me dijo: “tenés que venir a las tutorías”.Ella siempre estaba por acá (señala su oficina) y yo siempre venía, cada vez que tenía que hacer algo yo venía a preguntar a la profesora y la profesora me respondía, y así hice todo lo posible y vine a todas, todas las tutorías, y pregunté todo,y resumí todo, estudie todo, y no tenía mucho tiempo, en una semana tuve que estudiar todo. Me acuerdo que me levanté a las 4 am para estudiar, para repasar hasta las 7, y a las 8 rendía. Pero llegue a la facultad y hasta las 12.30 tuve que esperar para rendir, y me puse muy nervioso todo el día y aprobé con un 4”.

(Masculino, estudiante de Trabajo Social, *Tekoa Perutí*).

“Cuando llegué no sabía nada de cómo era adentro, la organización digo...y me pareció todo re loco, como un mundo nuevo. Me llamo la atención los papeles, afiches y carteles, tantos viste que hay, que hay tantos que nadie lee, porque hay tanto que satura...y la gente de un lado al otro, cada uno en su estudio, subiendo y bajando”.

(Masculino, estudiante de Antropología Social, *tekoa Fracrán*).

El escaso porcentaje de estudiantes guaraníes en el nivel superior en la Provincia de Misiones, incluso cuando se compara con los de otros grupos étnicos de la región, se debe a múltiples factores. Entre ellos, la distancia espacial de las IES con sus comunidades de

origen es mencionado con frecuencia, tanto entre el grupo de EGNS como entre los que cursan los últimos años del nivel secundario. Seguir estudios superiores implica para estos estudiantes un cambio rotundo de residencia que resulta disruptivo de sus dinámicas familiares y comunitarias. Otro factor determinante es el económico, al que ya hemos referido en diversas ocasiones. En particular, ya que implica diversificar las estrategias para procurar recursos, mantener trabajos de manera simultánea al estudio, y buscar formas de garantizar que sus unidades domésticas puedan cubrir algunas necesidades básicas. En tercer lugar, podemos mencionar el factor cultural, que posee una doble connotación. Por un lado, un problema básico del acceso y permanencia en el sistema educativo superior son las diferencias relacionadas con la acumulación de capital cultural (Teodoro y Beltrán, 2014), tanto el que se adquiere en la familia (pues la escolaridad de los padres es un factor determinante en los hijos), como el acumulado durante las etapas escolares previas. Cuando la educación recibida en el sistema formal no cumple con estándares mínimos de calidad, como sucede en el caso de los estudiantes con los que trabajamos, se convierte en una barrera significativa para el ingreso al sistema educativo superior.

“...eso me ayudo un montón un compañero porteño [de Buenos Aires] que vino a vivir acá a Misiones con su familia. Él entiende un montón y habla mucho. Él ya había cursado unas materias allá en Buenos Aires y dejó porque tenía que trabajar, pero vino acá [a Misiones]. Fuimos a la casa una vez y me acuerdo que hicimos todos los resúmenes en un afiche y estuvimos practicando, él me tomaba un examen a mí y yo le tomaba un examen a él. ¡Eso para mí fue impresionante!

(Masculino, estudiante de Trabajo Social, *tekoa Perutí*).

Por otro lado, la pertenencia de este grupo de estudiantes a un grupo étnico minoritario, con especificidades culturales, lingüísticas, económicas, políticas y religiosas diferentes a las de la sociedad dominante, implica un doble esfuerzo por satisfacer los requisitos para perseverar en el sistema educativo superior.

“Hay cosas que uno no comparte con la universidad o la historia formal. Nosotros sabemos de nuestra historia, de nuestras cosas, pero hay libros que hablan de nosotros, de nuestra historia, pero yo digo “ojalá hubiera un espacio para que nosotros contemos nuestra historia también, ojala tuviéramos un espacio para contar nuestro pensamiento guaraní, la historia desde la creación del ser humano”. Y no podemos pelear con la

profesora porque ella representa el sistema educativo, o sea que no es sólo con la profesora, ella te va enseñar lo que tiene que enseñar. Uno tiene que tragarse nomás porque es importante la educación. Por ejemplo, desde la creación hasta más allá es diferente la forma de pensar. Tampoco digo que sea la verdad nuestra forma de pensar, cada pueblo tiene su forma de pensar distinto. La forma de la universidad tiene un pensamiento más científico”.

(Masculino, ex-estudiante y cacique, *tekoa Tamanduá*)

Otro importante factor a resaltar es el simbólico pues, en muchos casos el ambiente doméstico y comunitario ejerce una temprana presión para que los jóvenes guaraníes se familiaricen con oficios y estilos de vida considerados como los más adecuados dentro de dichos espacios. Esto se percibe con claridad en el caso de las mujeres *mbya-guaraní* que desean perseguir estudios superiores. Desde la concepción más tradicional y extendida dentro de su etnia, se espera de ellas que conformen una familia, realicen tareas domésticas y cuiden de los niños, por ello tienen mayores impedimentos que los varones en su paso por el sistema educativo formal, siendo el nivel secundario donde se registra su mayor índice de deserción.

Las presiones que experimentan los guaraníes son el producto combinado de presiones internas a su grupo de pertenencia, que adoptan la forma de auto-limitaciones cuando son interiorizadas por los sujetos, y presiones externas provenientes de los entornos extra-comunitarios en los que interactúan a lo largo de su paso por el sistema educativo. Por un lado, el imaginario social dominante en cada grupo expresa expectativas diferentes para el futuro posible de sus miembros, que pueden o no incluir la posibilidad de acceder y tener éxito en el nivel educativo superior. En el caso de los guaraníes, cuando estas representaciones se hacen carne, producen un efecto desalentador siempre que suponen la consideración de que no cuentan con las habilidades sociales, lingüísticas y cognitivas necesarias para sortear con éxito una carrera universitaria. Asimismo, también hace mella en su manera de concebir la educación superior las representaciones que van incorporando producto de la interacción con instituciones y agentes de la sociedad dominante, que reproducen una concepción elitista de la educación superior y, en su caso específico, la idea que el ingreso al sistema educativo superior implica la pérdida de la identidad *mbya-guaraní*. Por último, frecuentemente son atosigados en las IES con preguntas tendenciosas, excluyentes y racistas, inclusive por parte de docentes, que

cuestionan y desacreditan su pertenencia en tales espacios, y que de alguna manera prefiguran sus derroteros institucionales, a la manera de una profecía auto-cumplida.

“Cuando nos fuimos al comedor [comedor universitario gratuito para los estudiantes de la FHyCS de la UNaM], nos dijeron que no podíamos comer ahí. Que el comedor no es para aborígenes, que es sólo para estudiantes de la universidad. Y yo le dije “¡nosotros somos estudiantes de la facultad de humanidades!”. Igual me dijo que no podíamos comer ahí si no teníamos el carnet de la universidad”.

(Masculino, estudiante de Trabajo Social, *tekoa Ka'aguy Poty*).

Es usual en nuestro medio escuchar diferentes versiones que nos hablan de indígenas des-indianizados, por el sólo hecho de no hablar la lengua materna, por haber cambiado algunos aspectos de su cultura, o por el simple hecho de estar en la universidad. La falta de líneas sistemáticas y continuadas de investigación y extensión con los sectores más vulnerables de la provincia, hace que los programas y planes destinados a estas poblaciones dependan siempre de gestiones políticas transitorias. De esta manera, los esfuerzos realizados no concluyen en garantías definitivas de igualdad en la calidad y el acceso a la educación. En efecto, si se toman en cuenta los antecedentes de inscripción y deserción de los estudiantes guaraníes, se puede observar que los jóvenes que ingresan a la universidad tienen pocas posibilidades de mantenerse dentro del sistema educativo superior, de manera que se generan expectativas de formación que quedan sistemáticamente incumplidas (Nuñez, 2012b). En este sentido, la universidad fracasa como proyecto de movilidad social ascendente y de integración (no homogenización) social igualitaria.

En cuanto a las políticas afirmativas, es menester resaltar que todavía no se ha logrado la participación de los distintos sectores involucrados en la planificación y en la toma de decisiones. A menudo las mismas se constituyen en propuestas focalizadas y de aplicación vertical, que no suele admitir formas alternativas para el manejo de la diversidad y la diferencia. Por otro lado, consideramos que para abordar las problemáticas relacionadas con el ingreso de estudiantes guaraníes a la educación superior, es necesario reconocer como un importante elemento las características de sus trayectorias educativas, donde la “discontinuidad escolar” y el “atraso” aparecen como la pauta antes que la excepción. Por ello, son pocos los que consiguen terminar el secundario y, entre aquellos

que lo logran, nos encontramos con sujetos en edades y situaciones socio-económicas por fuera del perfil “esperado” por las IES⁷⁹.

La elección de carreras entre EGNS de la Provincia de Misiones

Son muchas y complejas las variables que intervienen en la elección de carreras por parte del grupo de EGNS de Misiones. En primer lugar, el origen étnico amplía el grupo de referencia que orienta la toma de decisiones. A diferencia de otros estudiantes en los que la posición social y trayectorias educativas de la unidad familiar constituyen los factores decisivos de la elección educativa, en los/as EGNS esta decisión refiere a diferentes escalas de organización social –familia nuclear, familia extensa y comunidad⁸⁰– donde cada una juega un papel particular que introduce elementos de consideración diferenciales y no siempre alineados que pesan sobre la elección. De manera que el compromiso personal con el destino de su grupo étnico, la motivación de obtener un mayor beneficio económico mediante una mejor inserción laboral, o el reconocimiento simbólico que deviene de la posesión de un título universitario (o incluso el prestigio local asociado a la etiqueta de “estudiante universitario”), conviven de manera tensa con las representaciones que parientes, amigos y figuras de autoridad comunitaria producen sobre los estudiantes respecto a las carreras que mejor sirven a los intereses familiares y comunitarios⁸¹.

⁷⁹ Estos aspectos y sus efectos serán retomados en el capítulo final de la tesis (ver *infra*, pp. 163-187).

⁸⁰ Así, no solo los padres, hermanos/as y parejas de los estudiantes intervienen activamente en esta decisión sino también las personas que constituyen el *tekoa* en el que viven los estudiantes.

⁸¹ De manera recurrente, los estudiantes afirman que se están formando y capacitando en tanto individuos, pero teniendo en mente un proyecto mayor que engloba al pueblo guaraní en general, y que consiste en alcanzar una educación autónoma de calidad que haga lugar a la incorporación de contenidos propios de la cultura guaraní. Esto incluye un repertorio amplio de conocimientos sobre costumbres, danzas, usos medicinales de hierbas y plantas, juegos, etc. Además, estos discursos son acompañados por prácticas de intervención (radial, audiovisual, tutorías, proyectos, pasantías, encuentros, docencia, tareas sanitarias, etc.) en sus comunidades de origen y sobre diversas temáticas, como la defensa de sus derechos en áreas de salud, de acceso a la tierra, entre otros. En el área educativa en concreto, muchos de ellos han conformado un grupo que lleva adelante encuentros para estudiantes de los últimos años del secundario (a los que asisten también ancianos de las comunidades –los portadores de las “palabras sabias” –, ADIs, Caciques, y otros interesados), en los que comparten su experiencia y discuten sobre las posibilidades, problemas y posibles soluciones asociadas al acceso y continuación de sus estudios. Allí también difunden las diversas ofertas

Entre los estudiantes con los que trabajamos, se registra con mayor frecuencia la elección de carreras de Formación Docente (Profesorados en Educación Primaria, Inglés, Matemática, Lengua y Literatura, Educación Física, Historia, Nivel inicial, etc.), asociada a explicaciones sobre la falta de docentes capacitados para trabajar con esta población en los distintos niveles educativos, y a la demanda de que se les imparta una educación de calidad. Le siguen las carreras de Licenciatura en Enfermería y Tecnicatura Agrícola-Ganadera, justificadas en relación a la deficiente atención sanitaria que reciben y, por otro lado, a la necesidad de gestar proyectos de producción comunitarios para el autoconsumo y la comercialización (cereales, oleaginosos, carnes y explotaciones con orientación especializadas como apicultura y horticultura en pequeña escala). A continuación están las carreras de Tecnicatura en Medios Audiovisuales y Licenciatura en Trabajo Social, y luego las de Abogacía, Tecnicatura en Guarda-Parques, y Guía de Turismo, con igual porcentaje. Estas últimas refieren a una necesidad de profundizar el conocimiento del marco legal para la defensa de los derechos del pueblo guaraní y de los mecanismos a través de los cuales difundir la defensa de los mismos. Así como la formación específica en áreas actualmente controladas por agentes de la sociedad dominante que desde diferentes esferas invaden la propiedad y privacidad de la vida comunitaria.

De esta manera, la elección de carreras remite a problemas cruciales del cotidiano de la sociedad guaraní, pero también a las representaciones que los estudiantes y sus comunidades van construyendo sobre las carreras que eligen, y los potenciales beneficios asociados a éstas, así como las vías que abren para intervenir en diferentes espacios de influencia directa para sus comunidades.

En un contexto más amplio, las situaciones de contacto interétnico con miembros de la sociedad dominante pesan fuerte sobre los estudios elegidos. Resulta interesante que las disciplinas por las que optan los estudiantes estén asociadas a profesionales con los que las comunidades mantienen una relación intensiva y prolongada en el tiempo. En relación a las carreras docentes, desde la década de 1970 el Estado argentino ha ido estableciendo la incorporación de la población guaraní en el sistema educativo formal, como principal estrategia de inclusión social. Aunque al inicio la presencia escolar dentro de las comunidades no era bien percibida por los guaraníes, actualmente muchos han aceptado la educación formal como un derrotero inevitable, centrandó el debate sobre los criterios

educativas disponibles, programas de ayuda económica, y otras informaciones que rara vez llegan a las comunidades.

de calidad y las herramientas que habilita para la defensa de sus derechos y su modo de vida.

En este aspecto, las carreras elegidas constituyen una estrategia de resistencia ante un proceso de asimilación, y la educación superior una herramienta para reivindicar y perpetuar su cultura. Al mismo tiempo, devienen el resultado de luchas históricas en un proceso de dominación que opera construyendo el universo de elecciones posibles, explicando parcialmente la ausencia de elecciones como Licenciatura en Física, Letras, Arquitectura o Genética, por mencionar algunas.

Es durante el proceso educativo que las constricciones del origen social se hacen sentir con mayor potencia, produciendo un efecto disciplinador sobre la elección, en particular, y sobre la propia condición social en general. La conciencia de que los estudios “cuestan caro” se hace patente, por ejemplo, en el caso de Medicina. En distintas ocasiones, numerosos estudiantes guaraníes han manifestado su deseo de seguir esta profesión⁸², y cómo han debido abandonarlo al ser confrontado con los costos monetarios que la formación conlleva. Toman conciencia, así, de que hay ciertas profesiones a las que no les es posible dedicarse sin un patrimonio, y aprenden a relacionar dichas profesiones con un origen social que les es ajeno. Al mismo tiempo, aprenden a reconocer de manera práctica que la incorporación a las IES supone una predisposición a acatar aquellos modelos, reglas y valores que las gobiernan. Este conjunto de factores determina un porcentaje de éxito educativo desigual según la clase social. Particularmente en aquellas disciplinas que suponen la adquisición de instrumentos intelectuales, hábitos culturales o fuentes económicas (Bourdieu y Passeron, 2013), y que condicionan la forma en que los estudiantes se piensan y sienten en relación a los distintos ámbitos de la vida universitaria.

Privilegiados y desfavorecidos

Al interior de las comunidades, los estudiantes que ingresaron en las IES⁸³ de Misiones y aún permanecen en el sistema educativo superior, son en su mayoría referencias

⁸²Generalmente, la intención de estudiar medicina es acompañada de comentarios sobre parientes que fallecieron por negligencia médica o porque sencillamente no había profesionales disponibles en la sala de primeros auxilios de la comunidad.

⁸³ En IES tanto privadas como estatales que se encuentran en centros urbanos, pues no existen en Misiones universidades en las comunidades guaraníes.

destacadas dentro de sus *tekoa*, en tanto representan una trayectoria educativa exitosa por haber avanzado más allá de los estudios secundarios, o porque cumplen una función relevante o cargo de autoridad local como *mburuvicha* (cacique), Auxiliar Docente Indígena, o empleado en una institución gubernamental. Además, debido a sus vínculos de sangre ocupan posiciones privilegiadas en sus comunidades⁸⁴. Estas relaciones de parentesco con caciques, promotores/agentes de salud, ADIs, punteros políticos, etc., los convierten en “herederos” (Bourdieu y Passeron, 2013) en el contexto de sus comunidades.

Los/as EGNS se distinguen de los demás miembros del grupo étnico, en tanto son poseedores de un mayor volumen de capital económico, intercultural⁸⁵, y sobre todo social, pues disponen de una red de contactos en el campo educativo y laboral que los posicionan en situación de ventaja relativa en el acceso a información sobre carreras, becas, etc. Por ello, están mejor dotados que otros guaraníes para acceder y permanecer en el sistema educativo superior. Estos recursos diferenciales son reforzados por un incentivo y apoyo adicionales por parte de sus padres o parientes cercanos para la continuación de sus estudios.

“siempre mi papá [ex-cacique de la comunidad donde viven], él nos insistió que estudiemos. Mi mamá también apoyaba. Mis hermanos están trabajando, o sea creo que recibieron un consejo positivo de parte de papá. Mi hermano está trabajando en una oficina del Plan Familiar. Después tengo un hermano que es policía. Después está F. que siempre encuentra un trabajo”.

(Femenino, ex-estudiante de abogacía y ADI, *tekoa Perutí*)

Sin embargo, esta posición y disposición privilegiada en el ámbito intracomunitario pierde efectividad cuando es confrontada con las trayectorias de los estudiantes no indígenas en las IES. En este contexto comparativo, sus trayectorias educativas⁸⁶ se

⁸⁴ Si bien el *tekoa* se compone de familias extensas, y por ende todos los habitantes que lo conforman son parientes, en este caso nos referimos a relaciones de parentesco consanguíneos de primer y segundo grado.

⁸⁵ Entendido como “una forma de capital sociocultural que incluye experiencias, habilidades y competencias interculturales [y] como todo tipo de capital cultural, es de carácter simbólico –incluyendo maneras de ser, ver, actuar y pensar– y provee recursos para lograr el éxito más allá de las formas tradicionales de riqueza económica” (Pöllmann, 2016b:1).

⁸⁶ Marcadas por el paso a través del sistema educativo formal en escuelas con modalidad EIB o en algunos casos en escuelas no bilingües, pero igualmente caracterizadas por un bajo nivel educativo comparadas con

asocian con una de las menos exitosas, de forma que son percibidos por sus compañeros como “por debajo de la media”. En este terreno, las posibilidades de éxito son superiores para aquellos que manejan una batería de recursos lingüísticos, tales como la aptitud para formular definiciones, la comprensión de consignas, la capacidad de formular interrogantes acerca de las consignas, el uso de sinónimos, etc. Con frecuencia los estudiantes guaraníes no poseen la habilidad necesaria para realizar lecturas fluidas de textos en español, y mucho menos de corte científico. Esta restricción en el aprendizaje universitario de los/as EGNS se relaciona estrechamente con las diferentes configuraciones sociales y culturales de sus familias de origen, así como con su paso por la escuela y su temprana incorporación al mercado laboral⁸⁷ (en algunos casos antes de los 10 años de edad). De tal manera que el éxito o fracaso educativo depende en realidad de la exposición continuada a un entorno y una serie de experiencias que son, por definición, resultado del medio familiar y comunal (Bourdieu y Passeron, 2013). Hasta aquí podemos extraer dos conclusiones: a) el aprendizaje realizado en el núcleo familiar y comunitario posee una importancia estratégica en los aprendizajes posteriores, y determina en gran medida las posibilidades de éxito educativo en los niveles primario, secundario, y universitario; y b) el concepto de capital intercultural es variable de acuerdo con el contexto con que se lo confronta (o la lógica del campo en que es puesto en disputa), lo que refuerza la necesidad de estudios empíricos para comprender sus posibilidades reales de “competencia”.

Entonces, cabe preguntarse ¿Qué sucede con el capital intercultural incorporado por los/as EGNS en el campo educativo de nivel superior?, o en otras palabras, ¿Cuándo éste capital es apreciado y cuándo deja de ser valioso?

las escuelas urbanas. Así como por el paso a través del “sistema educativo tradicional guaraní” (cf. Melià, 2012; Larricq, 1993; Arce, 2011; Padawer, 2010a, 2010b). En este sentido, sus trayectorias educativas están atravesadas por dos sistemas educativos diferentes, no sólo en el modo de transmitir el conocimiento sino también en el tipo de conocimiento transmitido, que refiere a dos concepciones distintas “del mundo y de la vida” (Gramsci, 1961) o en otras palabras, a dos culturas diferentes.

⁸⁷ Entre los guaraníes de Misiones, las tareas artesanales y de explotación de recursos naturales constituyen una forma de socialización temprana asociada a su modo de vida. Sin embargo, en el contexto de privación generalizada en que viven hace décadas, la venta de fuerza de trabajo de gran parte del grupo doméstico hacia fuera de las comunidades se ha vuelto frecuente. La totalidad de EGNS con los/as que trabajé había tenido alguna experiencia de trabajo infantil en tareas como recolección/cosecha y/o limpieza, trabajos de albañilería, tarea y, notablemente, en tareas domésticas en casa de sus profesores de nivel primario o secundario (Nuñez, 2012a).

En relación con estos interrogantes, observamos que el capital intercultural incorporado por los/as EGNS, es puesto en juego a través de su incorporación en proyectos de extensión e investigación (en los que realizan tareas de des-grabación, subtulado, traducción, de nexos para acceder a las comunidades guaraníes, entre otras) o programas de apoyo destinados a estudiantes de pueblos originarios. Asimismo, les permite acceder al mercado laboral en puestos donde este capital es altamente valorado, como el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), el Ministerio de Educación (como ADIs), el Ministerio de Salud (como agentes sanitarios o en el Hospital, incluso siendo aún estudiantes, como traductores cuando se presentan casos de pacientes guaraníes o provenientes del Paraguay), por mencionar algunos. Sin embargo, los programas y planes de estudio de las diferentes carreras universitarias y terciarias estudiadas no contemplan la incorporación de “saberes guaraníes”. De este modo, reconocemos que “una característica básica de las relaciones entre guaraníes e IES es la desigualdad de poder entre las partes, y antes que asegurar una inclusión democrática de los indígenas a la sociedad, reproducen las diferencias y asimetrías económicas, sociales y culturales” (Nuñez, 2012a:63).

Reunidos por una educación de calidad. Estrategias estudiantiles de resistencia y organización étnica.

“La educación autónoma debe abrir el camino a la producción de conocimiento a partir de lo que ya tenemos para seguir reflexionando y ampliando el saber desde la comunidad guaraní y, de esta manera enriquecer la educación”
(EEPOM, 2011).

En el mes de junio de 2011, los estudiantes universitarios guaraníes pertenecientes a la UNaM y otras IES⁸⁸ de Misiones convocaron y llevaron a cabo una reunión con distintos representantes de la UNaM (Rector, Decano de la FHyCS, Secretaria de Bienestar Estudiantil, etc.), docentes y tutores (de Historia, Comunicación Social y Antropología

⁸⁸ Profesorado en Educación Física del Instituto “Carlos Linneo” (Oberá), Profesorado en Matemáticas del Instituto Superior “Antonio Ruiz de Montoya” (sede Eldorado) y Profesorado en Enseñanza Primaria del Instituto “San José” (Eldorado).

Social) para reflexionar acerca de la problemática educativa por la que atraviesa el pueblo guaraní y sobre la importancia que la educación dominante ha adquirido para ellos.

La reunión se efectuó en la casa albergue donde residen algunos estudiantes guaraníes de la FHyCS-UNaM. En la misma, los estudiantes presentaron a las distintas autoridades las dificultades educativas y materiales con que debieron y deben lidiar en el acceso a la educación. En respuesta a esto, se planeó la posibilidad de organizar un inédito encuentro con estudiantes guaraníes de los últimos años del nivel educativo secundario, para concientizar e informar acerca de las posibilidades de seguir estudiando en la UNaM (en sus diferentes facultades), para debatir los diversos problemas que se presentan en los diferentes niveles educativos (primario, secundario, universitario) y formular posibles soluciones.



Estudiantes guaraníes y representantes de la UNaM reunidos en el albergue.(Fotografía de Y. Nuñez).

Alentados por esta reunión, durante los días 21 y 22 de Septiembre 2011 se llevó a cabo en la comunidad de *Perutí*, el “Primer Encuentro de Estudiantes de los Pueblos

Originarios de Misiones” (PEEPOM)⁸⁹. Para esto, la escuela ubicada en la comunidad indígena ofreció sus instalaciones durante los días de la actividad.

La reunión contó con la participación de estudiantes de diferentes colegios secundarios provenientes de las comunidades de Fortín *Mbororé* e *Yriapú* (Iguazú), de *lostekoa Arandú* (Pozo Azul), *Ka'aguy Poty*, Virgen María, *Ka'a Kupe*, *Ka'aguy Miri*, *tekoa* Guaraní y *Perutí*. Además, fueron acompañados por ADIs y caciques de distintas comunidades.

El estaba pensado como espacio para socializar las experiencias de los guaraníes en relación a la educación y de focalizar las problemáticas que se presentan en las distintas instituciones y niveles educativos. Los estudiantes se organizaron en grupos, a los cuales se sumaron los ADIs y los caciques presentes, guiados por los estudiantes universitarios y terciarios encargados de la organización. Los ejes planteados para abordar la problemática educativa fueron: 1) inserción y permanencia en el sistema educativo; 2) dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje; 3) relación docente-alumno; 4) debilidades y fortalezas del sistema educativo; e 5) ideales. Cada grupo debía realizar un debate interno respecto a estos ejes y esquematizar sus conclusiones en un afiche, para luego exponerlas en plenario.

Durante la exposición de los afiches, cada grupo hizo hincapié reiteradas veces en la necesidad de continuar los estudios luego de finalizar el secundario, así como en la importancia de convertirse en “profesionales” para poder “ayudar” a sus comunidades y brindar una “vida digna” a sus familias, un argumento que se hizo eco en casi todas las reuniones, especialmente en boca de los caciques.

⁸⁹ Hasta el momento llevan realizados 5 encuentros de estudiantes guaraníes de la Provincia. Todos los años cambian las consignas de debate y discusión, y se realiza un esfuerzo por incorporar estudiantes procedentes de otras comunidades para la participación de los encuentros.



Exposición de afiches grupales durante el encuentro realizado en el Instituto Hogar *Perutí* n° 11.207, *tekoa Perutí*. (Fotografía de Y. Nuñez).

Con respecto al acceso a la educación, se resaltó el problema económico que implica hacerse con los materiales educativos o lograr la movilidad hasta los lugares donde se ubican las instituciones educativas (falta de becas, pasajes urbanos e inter-urbanos, etc.). En relación a este punto, mencionaron la distancia que comúnmente deben recorrer y el estado de los caminos para acceder a las escuelas, pues no todas las comunidades cuentan con escuelas o colegios para continuar el secundario.

En segundo lugar, señalaron como un factor problemático para la continuación de los estudios secundarios, terciarios y/o universitarios, respectivamente, el bajo nivel de los contenidos básicos que se dictan en la escuela primaria. Enfatizaron la dificultad de manejar el español a través del relato de experiencias personales. Según los estudiantes, no son pocos los profesores que restringen el uso de la lengua guaraní entre los alumnos dentro del aula. Esta situación, sumada a la dificultad de comprensión del español y a que no todas las escuelas cuentan con ADIs, desencadena serias dificultades en esta primer etapa de escolarización y engendra problemas en la comprensión de textos y en la expresión oral y escrita, que inevitablemente se arrastran en las siguientes etapas del proceso educativo. Además, los estudiantes mencionaron que la mayoría de las veces los

docentes no adecuan el dictado de las materias a las características de los alumnos y el entorno social del que provienen.

Durante las jornadas de discusión los estudiantes criticaron fuertemente la educación intercultural, pues aunque plantea un diálogo entre dos culturas, ellos observan que dentro del sistema educativo – salvo excepciones aisladas – siempre se impone la cultura externa. Es decir, se siguen imponiendo los contenidos de la cultura occidental y sólo escasamente se incorporan contenidos de la cultura *mbya* guaraní. Así, argumentaron que:

“Los contenidos curriculares, los mecanismos pedagógicos, la didáctica de la enseñanza, todos son los de la sociedad dominante. La educación hasta la actualidad se viene imponiendo dentro del pueblo guaraní y no muestra signos de respeto por la educación de los guaraníes, esa educación es externa y ajena a los valores de la comunidad, es violenta y discriminadora y solo causa daño al pueblo” (EEPOM, 2011).

Resaltaron entonces la necesidad de una “educación autónoma donde se respete la historia, la lengua, la religión, la forma de enseñar y transmitir valores, saberes y conocimiento” (EEPOM, 2011), así como que, para lograrla, se debe obtener la libertad de participación del pueblo guaraní y el respeto por su educación.

Para estos estudiantes, la educación autónoma es aquella que tiene en cuenta el contexto social que define al pueblo guaraní, así como las características particulares de cada comunidad, su entorno social y su desarrollo socio-productivo. En relación a esta idea, Menéndez señala que “la reducción de la interculturalidad casi exclusivamente a los aspectos culturales expresa frecuentemente objetivos de asimilación e integración, así como tiende a excluir o por lo menos opacar los procesos socio-económicos que reducen o directamente impiden establecer relaciones interculturales realmente respetuosas y simétricas” (2006:61).

Los estudiantes afirman que se están formando y capacitando individualmente, pero teniendo en mente un proyecto mayor que engloba al pueblo guaraní en general, que consiste en alcanzar una educación autónoma sin dejar de lado los contenidos básicos, e incorporando contenidos de su cultura para enriquecer su educación como guaraníes, y permitir así la reproducción de todo un repertorio de conocimientos que engloba costumbres, danzas, usos medicinales de hierbas y plantas, juegos, etc.

Luego de la cena del primer día del encuentro, se realizó una reunión en el salón central de la escuela de la comunidad, donde algunos estudiantes realizaron la danza del

Tangará⁹⁰ y continuaron bailando con otras canciones. A continuación, los caciques iniciaron una reflexión en lengua *mbya*⁹¹, de pie y caminando, como se acostumbra entre los *mbya* cuando se dicen las cosas más relevantes. El diálogo fue retomado por algunos ADIs y estudiantes universitarios y secundarios que, alternando entre el español y el *mbya*, expresaron su alegría por el resultado del encuentro y la necesidad de continuar profundizando en otras reuniones los temas que surgieron.



Danza del tangará (fotografía de G. Millán)

⁹⁰En la cultura *mbya*, el *tangará* es considerado como un pájaro sagrado, que se deja ver a determinadas personas que poseen una virtud singular. La Danza del *Tangará* se desarrolla con un grupo de jóvenes que bailan al son del *mba`epu* (guitarra de cinco cuerdas). Un miembro del grupo dirige la danza con el *popygua`i* (vara insignia) en la mano, realizando distintas coreografías mientras los demás bailan en círculo haciendo una ronda. Durante las charlas que se mantuvieron en el segundo día del encuentro, algunos estudiantes mencionaron que no conocían esta danza y que fue un momento muy especial el que presenciaron. Esto ilustra una vez más que la realidad social (política, sanitaria, religiosa, etc.) que viven los guaraníes en Misiones no es homogénea y que varía de comunidad en comunidad.

⁹¹ Reflexiones de las cuales comprendí pocas palabras en aquel momento, pero que gracias a la traducción de mis compañeros logré registrar.

A fines del período lectivo 2011, se llevó a cabo una reunión en la FHyCS con el objetivo de presentar los resultados⁹² del Primer Encuentro de Estudiantes de los Pueblos Originarios a los docentes, y de evaluar la implementación de un régimen especial de asistencia, evaluación y de tutorías para estudiantes guaraníes. Se convocó al panel de docentes de las diferentes carreras, a estudiantes de los últimos años del nivel secundario de distintas comunidades, tutores y representantes de la EIB. Estuvieron presentes algunos docentes de las carreras de Trabajo Social (tres docentes) y Antropología Social (tres docentes), dos representantes de la EIB, tres alumnos tutores (dos de la carrera de Antropología Social y uno de Trabajo Social, de los cuales solamente los dos primeros se encontraban activos). Además, asistieron empleados de la Secretaría de Bienestar Estudiantil, tres estudiantes guaraníes que se encontraban cursando durante ese año (uno de los cuales falleció de tuberculosis en el 2012), y un estudiante de quinto año de la comunidad de *Ka'aguy Poty*.

En esta reunión se trató el problema de la deserción y se analizó la manera de reintegrar los estudiantes guaraníes que habían abandonado sus carreras. También se abordó la necesidad de reconocer institucionalmente la labor de los tutores estudiantes, así como delimitar sus responsabilidades (pautas de desempeño, herramientas disponibles para marcar los límites institucionales, la vinculación de los tutores con las cátedras, la creación de la figura de adscripto-tutor, etc.). Por último, se conversó sobre la posibilidad de crear sistemas alternativos de cursado, a distancia o con régimen de asistencia flexible para alumnos regulares, así como la necesidad de modificar los métodos de evaluación, priorizando, por ejemplo, la oralidad⁹³.

Un argumento central expuesto en esa ocasión fue la necesidad de considerar a los ingresantes provenientes de comunidades guaraníes como “estudiantes extranjeros”, y no como egresados de escuelas comúnmente consideradas “inferiores” en relación a las ubicadas en el centro de la capital misionera. Tal afirmación tiene el sentido de apelar a una doble sensibilidad a la hora de pensar las estrategias de dichos estudiantes dentro de la universidad. Por un lado, alerta acerca de tener en cuenta la distancia social y económica en relación a los estudiantes considerados “exitosos” o “inteligentes”.

⁹² La difusión también se realizó en la escuela *Ka'aguy Poty* ubicada en *Kuña Pirú*.

⁹³ Lamentablemente, en aquella época no habíamos tomado aún contacto con la realidad del Estado de Paraná, por lo que no pudimos exponer la novedad de la evaluación oral del *vestibular* para indígenas, y explicar a los representantes y docentes locales su importancia. Tampoco albergamos grandes esperanzas de que esto hubiera alterado significativamente el curso de acción institucional.

Recordando, con Bourdieu, que la capacidad o “don” que se percibe como natural, es una forma más de naturalización de toda una serie de diferencias sociales (Bourdieu y Passeron, 2013). Por el otro, implica poner especial atención en las diferencias lingüísticas, normativas, valorativas, etc. que caracterizan a los estudiantes que manejan códigos culturales distintos. Esta analogía permite percibir que los guaraníes están en una situación diferente incluso a la de los estudiantes provenientes de regiones estructuralmente desfavorecidas dentro de Misiones, en tanto que la suya no sólo es una distancia de clase sino también étnica.

La participación de EGNS en la organización y coordinación de sucesivos encuentros ha incrementado el interés por la problemática educativa entre estudiantes secundarios y de las comunidades guaraníes en general, mostrando que la intervención comunitaria en la producción y ejecución de las propuestas educativas es un elemento necesario a la hora de abordar dicha cuestión.

En julio del 2014 se llevó a cabo el cuarto encuentro de estudiantes guaraníes, con el lema: “Camino hacia el Primer Congreso y forjando el reconocimiento de nuestra propia organización”. El encuentro se realizó en la Comunidad *Ka`aguy Poty*, ubicada en Aristóbulo del Valle. El objetivo destacado ese año fue el consolidar una organización que permitiera “seguir construyendo el futuro personal y profesional de sus integrantes, para permitir ayudar a mejorar la situación de las comunidades” (cita tomada del programa del encuentro).

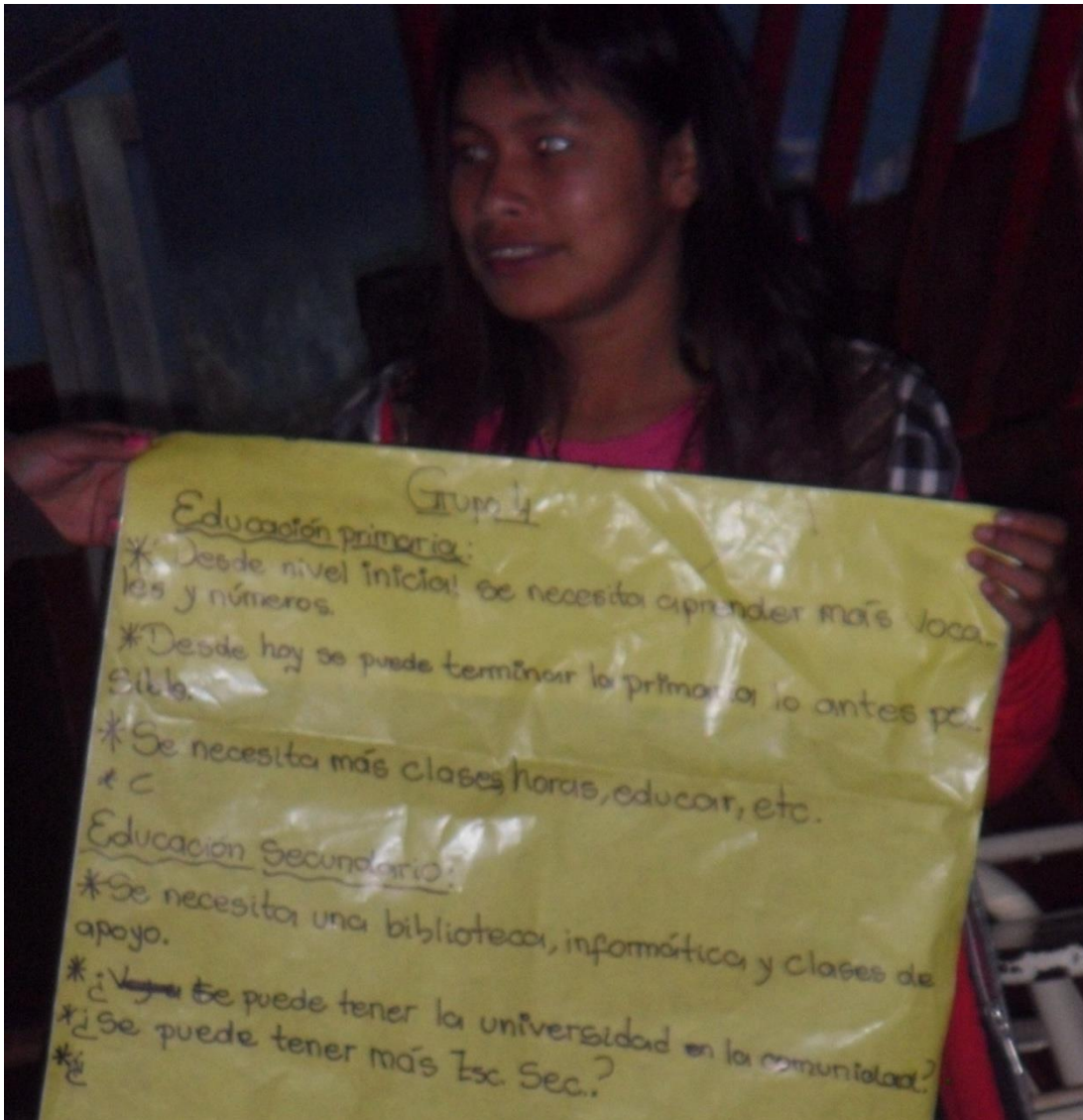
En aquella oportunidad asistieron estudiantes secundarios de las comunidades: Fortín *Mbororé* (Iguazú), Pozo Azul (Eldorado), *Perutí* (El Alcázar), *Fracrán* (San Vicente), *Jacutinga* (Gdor. Roca), El Pocito (Ruiz de Montoya), *tekoa Mirí* (Capioví), *Marangatu* (Capioví), *Tabay* (Pto. Leoni), *Leoni Poty* (Pto. Leoni), Virgen María (Pto. Leoni), *Kuña Pirú* (Aristóbulo del Valle), *Ka`a Guy Poty* (Aristóbulo del Valle), *KatuPyry* (San Ignacio), El Chapa (San Ignacio), e *YvyPoty* (San Ignacio). Además, ese año el encuentro tuvo la peculiaridad de contar con la participación de un grupo de estudiantes adultos que estaban finalizando sus estudios primarios.

La modalidad de trabajo se mantuvo intacta. Los estudiantes se organizaron en grupos coordinados por ADIs o estudiantes universitarios avanzados, para tratar los siguientes interrogantes: ¿Qué tipos de escuelas necesitamos? ¿Qué orientación? ¿Qué títulos se deben ofrecer? ¿Con que salida laboral? Se realizaron reflexiones acerca del perfil del estudiante guaraní y su rol en la detección de problemas específicos, y propuestas para lograr posibles soluciones.



Cuarto encuentro de estudiantes guaraníes de Misiones en Escuela *Ka'aguy Poty* (Aristóbulo del Valle) (fotografía de Y. Nuñez).

Para sorpresa de todos, durante la puesta en común de los afiches, una estudiante de nivel secundario encargada de exponer los temas trabajados en su grupo preguntó al resto acerca de la posibilidad de contar con una universidad intercultural dentro de las comunidades, como en el caso de la escuela primaria y secundaria.



Estudiante sostiene afiche y presenta resultados del debate grupal (fotografía de Y. Nuñez).

Desde la perspectiva de la interculturalidad crítica (Walsh, 2003), esta modalidad constituye el paso decisivo para construir una sociedad democrática y respetuosa de los múltiples saberes en la universidad. Es una alternativa que ya está dando resultados en Ecuador, México y en Bolivia, a través de varias experiencias en marcha de universidades lideradas por intelectuales indígenas. Pero estas propuestas de Universidad Intercultural no se limitan al mundo indígena, como un reducto donde contener sus demandas, sino que operan a través de una perspectiva amplia que busca atraer participantes provenientes de diferentes grupos étnicos y sectores sociales. No obstante, en el caso de Misiones existe una ausencia considerable de egresados guaraníes, quienes aún se encuentran en una etapa muy temprana de incorporación al sistema educativo superior, lo que los diferencia de otras etnias del país, como la mapuche. En este aspecto, como en otros, aún queda un largo trecho por recorrer para tornar posible la propuesta intercultural crítica.

En el 2015 tuvo lugar el quinto encuentro de estudiantes, cuya particularidad estuvo en la incorporación de un nuevo reclamo. El hincapié ahora estuvo puesto en el rol de las mujeres guaraníes, especialmente en la importancia de atender sus necesidades para que puedan permanecer en el sistema educativo superior. Al respecto, comentan dos estudiantes:

“Muchas son madres desde jóvenes, sostén económico del hogar y estudiantes; la mayoría cumple actividades que dificultan llegar con las exigencias académicas, lo que hace que abandonen los estudios”.

(Masculino, estudiante - *tekoa Tamanduá*).

“Las dificultades para la mujer en la comunidad son más que nada económicas. Y para los que tratan de tomar superior [refiere a la educación superior] también un poco más difícil, por el tema de los hijos. Yo deje porque me embaracé y conseguí horas acá en la escuela de ADI, entonces pensé y tenía que aprovechar ese trabajo”.

(Femenino, ex-estudiante y ADI - *tekoa Peruti*).

Los aspectos relativos a las dificultades particulares enfrentadas por las mujeres guaraníes en el sistema educativo, así como la iniciativa que están mostrando al respecto, serán analizados en el siguiente capítulo.

Otro aspecto que se enfatizó durante esta ocasión, tuvo que ver con compartir las experiencias de los estudiantes becados, a fin de socializar la información respecto de las ayudas que pueden solicitar para conseguir un ingreso económico que les permita seguir estudiando. Sobre este eje, se debatió respecto a la importancia de que los estudios estén relacionados con las necesidades que viven en sus comunidades. Como nos comenta un estudiante de magisterio:

“Yo en la beca del CEDIT estoy haciendo mi proyecto sobre elaboración de material didáctico para la escuela de mi comunidad, para que los chicos puedan contar con material específico de nuestra cultura”.

(Masculino, estudiante - *tekoa Arandú*)

Coincidimos con la observación de determinados agentes estatales encargados de atender las demandas de la población guaraní, acerca de que la educación de la sociedad dominante altera la identidad de los guaraníes, pero no en el sentido que ellos le dan.

Nuestra investigación permite argumentar que este cambio no refiere a una supuesta alteración degradante de la pertenencia étnica. Contrariamente, lo que los discursos y experiencias de los/as EGNS nos enseñan, es que a través de su paso por la educación superior se han ido convirtiendo en agentes activos en la defensa de los derechos de su pueblo, y no sólo en el ámbito educativo.

Este grupo de estudiantes, en especial los más avanzados en sus carreras, han desarrollado actividades en diferentes entornos para hacer visible las problemáticas sociales por la que atraviesa el pueblo guaraní. En este sentido, observamos que las relaciones interculturales generan agentes activos de las transformaciones políticas y culturales que vive la población originaria guaraní. Estos procesos de cambio no tienen el sentido de anular la identidad étnica, sino de fortalecerla. Consisten en “estrategias adaptativas” que no producen una abdicación identitaria, sino que se manifiestan precisamente como los medios para lograr perpetuarla (Bartolomé y Barabas, 1996).

¡BIEN AHÍ!
DESDE EL CAMPUS

MARTÍN GONZALEZ
ESTUDIANTE DE TRABAJO SOCIAL

transmedia.unam.edu.ar

UNaM
TRANSMEDIA

Canal 4
Lunes 22 hs.

CANAL 3 / Canal 2 Digital
Lunes a Viernes 15:30 hs.

Canal 6 / Canal 404 HD
Lunes, Miércoles y Viernes 21 hs.

Cablevisión
CANAL 3

Gigared

Martín comenta su experiencia como estudiante de Trabajo Social en la UNaM.



Difusión de los resultados del PEEPOM y promoción de carreras de la UNaM en la escuela bilingüe *Ka'aguy Poty*, Aristóbulo del Valle (fotografía de Y. Nuñez).



Fernando Villalba, ex-estudiante de Turismo, en el programa de radio FM 107.3 Radio Provincia, difundiendo la importancia de la presencia y trabajo de jóvenes *mbya* en la sociedad (fotografía de F. Villalba).



Isabelino “Marshall” Paredez, ex-estudiante de Antropología Social y miembro de la productora La Rastrojera, durante el rodaje de la argentina “Tierra Roja”.

Capítulo IX

Una mirada de género sobre las transformaciones recientes de la sociedad guaraní. El caso de las estudiantes guaraníes y las líderes comunitarias en Misiones

“con el objeto de hacer justicia a la diversidad de culturas, uno debe comenzar por reconocer que todas las sociedades están dentro de la historia, pero también que el tiempo no es igual para todas [...] Las formas de civilización que se nos hace imaginar como “escaladas en el tiempo” deberían ser vistas, en cambio, como “dispuestas en el espacio” (Hartog, 2005:183)

La restricción en el aprendizaje universitario de los/as EGNS se relaciona, entre otras cosas, con las diferentes configuraciones sociales y culturales de su grupo étnico. En el caso de las mujeres esta restricción es doble, estableciendo una clara demarcación de género en el acceso a la educación superior. En 2015, del total de estudiantes en IES de Misiones (42), sólo 11 eran mujeres. Es decir, aproximadamente una mujer por cada 3 varones.

Aunque actualmente algunas comunidades están protagonizando cambios sustantivos en el rol de las mujeres⁹⁴, en la concepción más tradicional y dominante de la etnia *mbya-guaraní* existe una clara división sexual del trabajo, que limita la interacción de las mujeres a la esfera doméstica y, en menor medida, comunitaria.

Según las estudiantes, una de las dificultades más pronunciadas para su incorporación al sistema educativo formal ocurre durante la primera menstruación. En este período, deben someterse a reclusión dentro del *opy* (casa de ceremonias), observando detalladas

⁹⁴ En Misiones, se evidencia desde hace pocos años una creciente demanda en las comunidades por aumentar la participación femenina en la esfera política pública, espacio tradicionalmente reservado para los varones. A través de esta lucha algunas mujeres *mbya-guaraní* han logrado conquistar posiciones de autoridad (como *mburuvicha*) en sus comunidades (Nuñez y Millán, 2017). Igualmente, la reclusión femenina al espacio doméstico está siendo criticada y, a partir de allí, expandida al ámbito educativo y de la salud, como ADIs, agentes sanitarias, entre otros.

restricciones alimentarias acompañadas de cuidados ceremoniales específicos⁹⁵, tradicionalmente durante un mes (en los casos registrados, sin embargo, las estudiantes lo hicieron durante una o dos semanas, la primera vez, y durante una semana, o cuatro días, o directamente obviaron la segunda reclusión).

Como expusimos en el capítulo VI, en algunos aspectos cruciales el modelo de EIB no está pensado en detalle para asistir educativamente a la población guaraní. El tiempo institucional es diferente al de la población destinataria, y no se han hecho esfuerzos por adaptarlo a las necesidades rituales y religiosas de las jóvenes guaraníes, lo que afecta negativamente la continuidad de sus estudios. En especial si tenemos en cuenta que el nivel secundario es donde se registra su mayor tasa de deserción. En este sentido, existe una tensión entre los dos modelos culturales en cuestión, que reduce el rango de maniobra de las jóvenes a dos opciones: o bien optan por obviar el rito y asistir a la escuela, asumiendo las consecuencias por esta transgresión ritual, que reproduce una imagen de la educación formal como contraria al modo de vida nativo; o bien acatan las normas culturales de su grupo y son sancionadas en la institución educativa (a veces debiendo repetir el año, lo que en no pocas ocasiones lleva al abandono escolar).

El corolario de no incluir los tiempos rituales y otras normas culturales en la planificación del modelo de educación intercultural bilingüe, es la producción de una concepción negativa sobre la educación, desde el punto de vista de los guaraníes, que deslegitima las luchas que muchas mujeres están llevando a cabo para modificar determinadas relaciones de dominación masculina al interior de sus comunidades. Esta omisión es más significativa si se compara con la atención dispensada a los tiempos rituales de la sociedad dominante (feriados nacionales, provinciales, entre otros) o los de grupos religiosos que cuentan con mayor poder y legitimidad⁹⁶.

Por otro lado, como señala Cebolla Badie (2015), el comportamiento tradicionalmente aceptado de las mujeres *mbya*-guaraní, en especial las jóvenes, refiere a una “actitud

⁹⁵Diversos trabajos describen y analizan el rol de esta ceremonia en la forma de vida guaraní. Entre ellos, se destaca la clásica descripción de Müller, 1989, el trabajo de Larricq, 1993 y el análisis etnográfico de Cebolla Badie, 2015.

⁹⁶Por ejemplo, los que pertenecen a la Iglesia Adventista del Séptimo Día que, a través de la Resolución 1325/87 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, son eximidos de asistir a cualquier actividad escolar entre la puesta del sol de cada viernes hasta la de cada sábado.

sumisa”, de tono bajo y modos sutiles y controlados⁹⁷. En particular, la característica de hablar en voz baja, casi inaudible, plantea una dificultad adicional a la de comunicarse en una lengua secundaria en espacios áulicos, que choca con la valoración que los docentes le atribuyen a la oralidad clara y fuerte en los estudiantes.

A lo largo del trabajo de investigación, hemos notado que la socialización escolar produce, en pocos años, cambios significativos en la manera de expresarse de las estudiantes guaraníes, que potencia determinados capitales previamente adquiridos en ámbitos familiares y comunitarios. Al igual que los demás EGNS, las estudiantes guaraníes son poseedoras de volúmenes de capital social, cultural y económico diferenciales de otras mujeres de su etnia. Esta característica distintiva del grupo, va añadida, en el caso de las mujeres, a otra igualmente relevante para explicar su éxito educativo relativo en un espacio en el que experimentan una doble restricción de entrada(étnica y de género): todas las estudiantes con las que trabajamos estuvieron expuestas en momentos claves de sus trayectorias educativas a la influencia ejercida por alguna pariente respetada, una *mburuvicha* o una ADI, que les proveyeron del apoyo y motivación necesarios para continuar sus estudios.

Luego de su ingreso al sistema educativo superior, algunas de ellas, aunque en menor medida que los varones, consiguieron convertirse en referentes en distintos ámbitos comunitarios. Estas estrategias, que desafían los mandatos masculinos tradicionales referidos al rol de la mujer (Gorosito, 2006), son legitimadas por las posibilidades competitivas de inserción laboral producto de su ingreso a IES.

En este sentido, han logrado acumular (al igual que los EGNS varones) un capital intercultural (Pöllmann, 2016; 2016b) que involucra un conjunto de habilidades discursivas (como el bilingüismo y la oratoria) y prácticas de interacción. Este recurso les provee de una ventaja relativa para interactuar en varios contextos culturales. En efecto, son “poseedores de habilidades esenciales que cuando son debidamente reconocidas y valoradas por el respectivo ambiente sociocultural pueden facilitar el acceso y el éxito” (Pöllmann, 2016b:1). Para que este reconocimiento trascienda el ámbito acotado del grupo étnico, es necesario que las IES dejen de responsabilizar a los estudiantes por el

⁹⁷ Esta situación cambia drásticamente cuando finaliza la etapa reproductiva de la mujer. El cambio de estrato etario abre un abanico de comportamientos nuevos, como elevar el tono de voz o participar en las reuniones de carácter político y ocupar un lugar de importancia en las ceremonias religiosas (Cebolla Badie, 2015).

éxito o fracaso de sus trayectorias educativas, promoviendo una política educativa intercultural que permita neutralizar los condicionamientos sociales que los EGNS experimentan (Ezcurra, 2012).

Alcanzar estos objetivos implicaría una revisión en profundidad de los planes y programas de cada carrera (Gorosito, 2004), con especial consideración en las materias iniciáticas, donde se registran mayores índices de deserción, brindando una formación acorde al carácter pluricultural de cada contexto, con consideraciones específicas para cada uno de los diversos perfiles profesionales (Mato, 2012; 2016).

Una alternativa intercultural para incluir las cuestiones mencionadas en la planificación educativa, y que al mismo tiempo las torne pedagógicamente relevantes en términos curriculares, sería incorporar contenidos antropológicos sobre la importancia de los comportamientos rituales en la reproducción de cualquier forma humana de vida, con hincapié en la cultura guaraní. Este desafío parece actualmente lejos de concretarse, sin embargo, sus posibilidades están siendo pensadas, discutidas y defendidas por el grupo de EGNS y, por intermedio de ellos y ellas, en las comunidades.

Liderazgos femeninos *mbya-guaraní*. Un fenómeno de cambio social incipiente visto desde la perspectiva de sus protagonistas

Como mencionamos más arriba, un factor explicativo importante para entender las trayectorias que siguieron las estudiantes guaraníes hasta llegar al nivel educativo superior, es el incentivo y apoyo fundamental que recibieron por parte de mujeres reconocidas de sus comunidades. Es de notar que tanto el acceso de guaraníes a la educación superior como las transformaciones en la esfera política y laboral que experimentan diversas comunidades guaraníes, constituyen fenómenos recientes e íntimamente relacionados. En lo que sigue analizamos los procesos y condiciones operantes para que algunas mujeres guaraníes pudieran alcanzar posiciones destacadas y desde allí generar cambios o direccionamientos específicos en materia educativa, laboral y sobre todo política en sus comunidades y en relación a la sociedad dominante. Para esto, abordamos la incipiente conformación de liderazgos femeninos en dos *tekoa* de Misiones, a partir de los relatos las *kuñamburuvicha mbya-guaraní* (mujeres caciques *mbya-guaraní*) que protagonizaron este proceso.

Ruperta y Juana son dos *mburuvicha* que en numerosas oportunidades fueron mencionadas por las estudiantes guaraníes de nivel superior. Educación, trabajo y parentesco – indisolublemente unidos al género – son las características que estas líderes destacan en sus reflexiones sobre las condiciones que prefiguraron sus trayectorias como referentes comunitarias, en un contexto cambiante de relaciones interétnicas.

Entre los guaraníes, la transmisión del liderazgo de forma hereditaria por vía paterna fue el resultado histórico de sucesivas transformaciones en el espacio político. Sus orígenes se remontan al período reduccional y atañen principalmente a la forma de elección de los *mburuvicha*. Durante el siglo XVIII, los padres jesuitas instituyen en las reducciones un sistema de linajes emulado del modelo europeo, en el que se privilegiaba el derecho de primogenitura (Wilde, 2003). Gorosito (2006) atribuye el establecimiento de dicha práctica a una mala interpretación por parte de los jesuitas sobre la manera en que los jefes políticos guaraníes logran consenso. Por ello, el análisis de los sistemas de liderazgos en las comunidades *mbya-guaraní* en la actualidad debe tomar con precaución la presencia de esta modalidad, ya que no resulta de la aplicación mecánica de una regla social.

Entre los guaraníes, el grupo de parentesco constituye la primera instancia a partir de la cual un líder político comienza a construir su reconocimiento. Este apoyo debe ser mantenido mediante un fino trabajo de producción de consenso a efectos de mantener la legitimidad de su liderazgo. Las fallas en su conducta son inmediatamente sancionadas por sus seguidores, quienes no tardarán en abandonarlo (Gorosito, 2006). En este sentido, no existe formalmente ningún impedimento para que una mujer sea elegida cacique. Sin embargo, la experiencia histórica y etnográfica (Wilde, 2003; Castelnuovo, 2015; Hirsch, 2015, Palacios *et al.*, 2015) coincide en señalar una multiplicidad de elementos culturales que excluían, al menos hasta hace unos años, la aparición de líderes mujeres. Entre los que se destaca una división sexual del trabajo que asigna a la mujer un lugar fundamental en la reproducción familiar, pero limita su interacción social principalmente a la esfera doméstica. Por ende, la constitución de liderazgos femeninos indígenas es un fenómeno social reciente, más aún en el caso de los *mbya-guaraní* de Misiones.

Desde una perspectiva etnohistórica comparativa aplicada al contexto latinoamericano, Castelnuovo (2013; 2015) vincula la emergencia de liderazgos políticos femeninos en comunidades guaraníes a la fuerte incidencia de políticas desarrollistas implementadas en América Latina desde que la ONU declaró la Década de la Mujer para el período 1976-1985. Para esta autora, “la presencia y actuación de las ONGs y los cambios en las

políticas gubernamentales, agencias y programas de desarrollo que han incluido a las mujeres indígenas están modificando el modelo de liderazgo tradicional masculino” (2015:106).

Por otro lado, Palacios *et al.* (2015) asocian la aparición de referentes mujeres en el norte argentino a los cambios durante la última década en las políticas públicas nacionales relativas al género, y al esfuerzo continuo por apropiarse de la educación formal como vehículo a través del cual legitimar reclamos desde una perspectiva étnica, como de género y de clase. También cabe mencionar que la combinación de estos procesos contribuyó a visibilizar el aporte económico de las mujeres a la economía doméstica y comunitaria, redundando en un mayor reconocimiento y legitimidad de sus reclamos en pos del respeto y la igualdad en las relaciones de género.

En la Provincia de Misiones, son pocas las mujeres *mbya-guaraní* que han logrado asumir posiciones de autoridad en sus comunidades, sin embargo, se evidencia desde hace algunos años una creciente demanda por aumentar la participación femenina en la esfera política pública. Nuestras interlocutoras defienden el hecho de que la experiencia y sensibilidad de las mujeres indígenas aporta una mirada más abarcativa y profunda sobre las problemáticas que aquejan a sus poblaciones, que aquella de los varones. Esto se debe a que tienen un contacto más íntimo entre ellas, debido a que comparten lo que sucede en el día a día dentro de sus grupos domésticos, las necesidades que tienen y los problemas que enfrentan. Como líderes, consideran que son más atentas a las condiciones educativas, laborales y sanitarias en sus comunidades, especialmente en los niños y ancianos; también acentúan su preocupación por reducir los índices de violencia sobre mujeres. En efecto, defienden que la legitimidad con que cuentan deviene parcialmente del apoyo que encuentran en otras mujeres y, eventualmente varones, para desafiar las relaciones de género tradicionalmente desiguales, a través de acciones directas sobre casos de violencia en mujeres y niños/as dentro de sus comunidades.

En lo que sigue, retomamos los relatos de Ruperta y Juana, *mburuvicha* de *Jacutinga* e *Yvytu-Porá*, respectivamente, para mostrar a través de sus experiencias los desafíos que afrontan las líderes *mbya-guaraní*, así como las estrategias que construyen desde sus posiciones.

Ruperta: “yo soy una mujer que demuestra los valores que tengo”

Ruperta tiene 41 años, es madre de tres hijos y una hija, y hace seis años que es *mburuvicha* de *Jacutinga*, comunidad de aproximadamente 79 hectáreas localizada al Oeste de la Provincia de Misiones en el Departamento de San Ignacio. Allí viven unas 86 personas, de las que poco menos de la mitad son niños. La comunidad cuenta con escuela primaria y secundaria, y una “salita” de atención primaria de la salud. Tienen además plantaciones en las que predominan los cultivos de mandioca, batata y maíz, y algunos animales de consumo cuyo cuidado depende de cada familia.

Para Ruperta, el liderazgo es vivido como un mandato familiar: su padre fue *mburuvicha* de *Jacutinga* durante 45 años y su abuelo *opygua* hasta su muerte hace poco más de dos años. Los últimos años como cacique fueron muy desgastantes para su padre, especialmente por los recurrentes viajes a la capital provincial, por lo que decidió dejar su lugar a la siguiente generación y dedicarse a trabajar tranquilamente en la “chacra” junto con su esposa. Al igual que entre otros grupos guaraníes de la región (Gorosito, 2006; Castelnuovo, 2015) tradicionalmente el traspaso del liderazgo recae sobre miembros del grupo familiar del cacique. Una vez tomada la decisión de abandonar su cargo, el padre de Ruperta decidió pasarlo a su primogénito, pero éste no supo desempeñarse bien y fue reemplazado por su hermana, garantizando la continuidad del liderazgo familiar.

“Él dejó porque se iba mucho, tenía que salir mucho a Posadas. Entonces se cansó mucho, por eso entregó. Primero le entregó a mi hermano, mi hermano mayor...Él dejó el trabajo porque él no trabajó bien en la comunidad, por eso me eligieron a mí...Si vos no trabajas bien, si ve la gente que el cacique no trabaja bien, te echan del trabajo. Se mantiene por la gente, si no, no. Si ellos te siguen apoyando en la comunidad, bueno, vos seguís trabajando como cacique...Como acá no hay otro que tiene experiencia para ser cacique, bueno me votaron. Por eso me eligieron”.

Si bien la elección de una mujer como cacique no tenía precedentes allí, Ruperta atribuye la decisión comunitaria a una combinación de formación personal y a la ausencia de candidatos dignos. En este sentido, “la experiencia” a la que nuestra interlocutora refiere, alude a una predisposición a liderar apropiada desde pequeña en el seno de una familia de líderes, tanto como a su parentesco en un ámbito donde el liderazgo es transmitido de

manera hereditaria. No obstante, el efecto legitimador de esta combinación no alcanza para garantizar el consenso comunitario, como se vio en el caso de su hermano mayor, que además contaba con el atributo de género en un ámbito de dominio masculino. Ruperta adjudica su éxito a un esforzado trabajo en pos de mejorar las condiciones de vida de la comunidad y elevar los niveles educativos de los jóvenes, integrando la educación de la sociedad dominante sin dejar de lado la reproducción de la cultura *mbya*. Pero sin duda el elemento más significativo de su estrategia reside en ser ella misma la personificación de los valores que pregona. Ruperta se desempeña como agente sanitario en la “salita” de la comunidad hace 19 años y, luego de acceder a la posición de *mburuvicha* también comenzó a trabajar como ADI en la escuela secundaria de *Jacutinga*. Desde su perspectiva, estos dos trabajos son indisociables de su responsabilidad como *mburuvicha*.

“Hace 3 años que estoy trabajando en una escuela, enseñando nuestra cultura...Estoy trabajando porque tengo experiencia, desde chica aprendí a trabajar...En salud también me toca trabajar...doble responsabilidad. Por eso te estoy diciendo, para mí es medio difícil pero igual estoy todavía como cacique...y mi trabajo es todo”.

Como mencionamos al inicio, la aparición de liderazgos femeninos se relaciona con la transformación de las relaciones de género al interior de las comunidades. La experiencia de Ruperta nos muestra que hay una clara preocupación por mejorar las condiciones de vida de las mujeres indígenas. En especial en lo que atañe a las relaciones domésticas, donde la violencia está más arraigada. A su vez, esta búsqueda de igualdad y respeto deriva en mayores posibilidades para que las mujeres expandan sus redes de interacción más allá del hogar y aprendan a desenvolverse en espacios interétnicos, primero fomentando la asistencia, permanencia y egreso de las jóvenes en el sistema educativo formal, luego ingresando al mercado laboral en posiciones anteriormente inalcanzables y altamente legitimadas, como docentes, agentes de salud, entre otras.

“Antes nosotros traíamos para comer del monte, traíamos fruta, teníamos todo. Pero ahora ya se está perdiendo todo, no tenemos más monte...Yo siempre hablo acá en la comunidad, ahora tiene que estudiar la chica, no es más como antes. Porque anteriormente los chicos no entraban a la escuela pero se trabajaba, y ahora ellos no van a trabajar como se trabajaba antes...Porque antes más cerrado, no salía la mujer, no

hablaba...Una mujer que tiene miedo no habla, tiene mucho cerrado la boca. Por eso yo hago más reuniones con las mujeres para que ellas aprendan a hablar, a decir las cosas...Entonces, creo que la educación tiene mucho que ver en ese sentido...Porque anteriormente siempre...fue los hombres. La mujer no puede trabajar, entonces queda y atendía a los hijos en la casa. Pero ahora no, ahora creo que tenemos más posibilidades. Ahora yo veo en las comunidades que trabajan de ADI”.

La incorporación de mujeres en el sistema educativo formal y el efecto que esto produce en su participación en el nuevo circuito laboral indígena, les permite una mayor solvencia económica desde la que disputar la dominación masculina. De esta manera pueden salir del ámbito doméstico y comunitario, “perder la timidez”, “tomar coraje” y comenzar a incorporar otros tipos de estrategias interaccionales, que involucran el dominio de la palabra en espacios públicos intra y extracomunitarios. Para hacer frente a los desafíos implícitos al liderazgo, pero en particular relativos a su género, Ruperta explora distintas explicaciones y estrategias para generar consenso. Entre otras, supone el ejercicio de un autocontrol y disciplina que luego intenta emular en el ámbito doméstico y comunitario.

“A mí me respetan mucho en la comunidad...si hay un hombre yo creo que hay más conflicto, entre hombre y hombre. Con las mujeres no, yo veo mucho cambio. Yo por lo menos no tomo, mi marido no toma, entonces ahí empieza. Hay mucha persona que toma mucha bebida alcohólica y ahí empieza la pelea. En eso yo veo que acá hay mucho cambio...Siempre estoy haciendo cada 15 o cada mes por ahí tenemos unas reuniones. Ayer tuvimos una reunión para ver cómo vamos a llevar el trabajo. Entonces por eso digo, ahí me respetan por eso, porque yo soy una mujer que demuestra los valores que tengo”.

Juana: “luchar cómo ser, porque tengo derecho a ser persona”

Juanita, como se la conoce localmente, tiene 48 años, vive junto con su marido, sus 9 hijos y otras 25 familias en *tekoa Yvytu-Porá*, comunidad *mbya-guaraní* ubicada en el Centro de la Provincia de Misiones. Hace unos 4 años que Juana trabaja como promotora de salud y dado que la comunidad no cuenta con una “salita”, ella es la responsable de asistir a la médica durante sus visitas, así como de acompañar a los pacientes durante su traslado a centros médicos. Su experiencia de trabajo junto con profesionales de la salud le hicieron tomar conciencia de la necesidad de ocupar un puesto de poder que le permitiera ser escuchada en aquellos espacios de interacción intercultural donde se ponen en juego necesidades básicas de la comunidad.

Hace dos años fue elegida como *mburuvicha*, noticia que le llegó como una sorpresa por el hecho de que en su familia paterna no existen precedentes de caciques y todas sus hermanas son “ama de casa”.

“mis hijos, mis nietos...un día se juntaron, justo el día de la madre, ahí me dieron la sorpresa que me dieron un cargo. Antes estaba mi marido, y a mi marido le cuesta más hablar porque él es medio un poco mayor, porque a todos los *mbya* que es mayor les cuesta hablar. Y los chicos me decían “a partir de hoy elegimos a mamá para que sea líder”...

En la primera parte no me sentía bien porque la mayoría son hombres; pensé que no lo lograría. Pero los hombres también me respetan mucho, entonces ahí yo siento que tengo apoyo de ellos...Y mi yerno me dice “tenés que seguir, porque ahora recién la gente de afuera le está dando importancia a las mujeres *mburuvicha*”...Yo me di cuenta que quiero ser *kuña mburuvicha* (mujer cacique) y mostrar que tengo fuerza y que puedo”.

Según Juana, su experiencia laboral es indisociable de sus funciones como líder. Su posición como agente de salud le permitió conocer de primera mano la forma en que los profesionales de la sociedad dominante perciben e interactúan con los *mbya-guaraní*. Durante los dos años que se desempeñó como agente sanitario antes de ocupar el puesto de cacique, su función se limitó explícitamente a acompañar a los pacientes desde la comunidad hacia los centros de salud e inmediatamente regresar. Según ella, el ejercicio de su trabajo no sólo era auxiliar al del médico, sino que además se veía fuertemente limitado al espacio comunitario. Una vez fuera de él, su práctica se restringía a “entregar”

los pacientes al cuidado, más legítimo, de los médicos y enfermeros, y regresar a su lugar. Durante todo este tiempo ella experimentó una profunda insatisfacción con este comportamiento asignado, ya que se sentía tanto o más responsable por el cuidado de los pacientes.

“A los pacientes quieren que le acompañemos nosotras, llevar y volver a la comunidad; no me parece bien eso. Yo que tengo cargo de *mburuvicha* tengo que ver hasta las 24 horas cómo evoluciona. Ahí que me respeten ellos también, cómo yo estoy viendo eso. Por eso yo agarré esta responsabilidad. Por una parte me dolió todo lo que ha pasado antes, cuando no era líder...fue terrible. Ahora estoy más tranquila porque me respetan todos. Por el motivo de eso es que yo agarré esta responsabilidad: para mejorar a la comunidad, a los chicos, mejorar en la salud, pensar cómo mejorar la salud de los chicos, esa era mi preocupación. Yo quiero ser útil, por eso es que yo acepté ser cacique”.

No era la primera vez que Juana experimentaba esta forma de interacción interétnica en donde la perspectiva dominante se impone sobre la cultura *mbya*. En efecto, era una modalidad de interacción que había internalizado desde pequeña, mientras cursaba estudios primarios y secundarios en el municipio de Capioví, ubicado a varios kilómetros de la comunidad en la que se crió.

“Yo me acuerdo cuando yo me iba y me discriminaban porque yo soy *mbya*. Soporté muchas cosas, muchas discriminaciones de mis compañeros en la escuela. Yo hice la primaria en Capioví, la secundaria también, en una escuela común...muy difícil. De chiquita soporté muchas cosas, de eso también saqué una parte coraje, porque no quiero que pase en ninguno de mis hijos ni de mis nietos lo que yo pasé”.

En retrospectiva, esta primera experiencia de contacto interétnico le resultó aleccionadora. De allí, Juana extrajo los conocimientos que le permiten integrar la cultura occidental a la *mbya* desde su posición de líder, estando alerta de los mecanismos a través de los cuáles la primera busca imponerse sobre la segunda. Con respecto a la educación intercultural bilingüe, ella plantea que aún hay mucho por mejorar, especialmente en lo que hace al respeto de la cultura *mbya*, para que ésta no sea meramente un accesorio. En este sentido, un caso que para muchas mujeres requiere especial consideración es el del *ñengue*, ritual realizado durante la primera menstruación, al que ya aludimos anteriormente. A lo largo de los años, los *mbya* que apuestan por incorporar la educación

formal como estrategia de resistencia, se han visto obligados a reducir los tiempos implicados en este ritual para no afectar las trayectorias educativas de las jóvenes. Desde la perspectiva de Juana, una educación propiamente intercultural debería planificarse considerando los tiempos de ambas culturas, como un paso previo necesario para entablar un diálogo respetuoso.

El consenso construido por Juana se basa en una diversidad de estrategias económicas y educativas que requieren un control minucioso y ordenado sobre las distintas tareas que competen a cada integrante de la comunidad.

“Yo acá, como *mburuvicha*, me levanto siempre a las 5 de la mañana o a las 6, les mando a buscar a las chicas, entonces yo les voy enseñando el trabajo a las chicas. Esa es mi responsabilidad. Y para los hombres yo les tengo que avisar, por ejemplo, si mañana va a trabajar yo les tengo que avisar hoy a la tarde para que mañana todo el mundo ya sepa que trabajo tiene que hacer”.

Gracias a su iniciativa y las de otras mujeres de la comunidad, *Yvytu-Porá* tiene actualmente una escuela primaria y una granja en la que se crían chanchos, corderos, gallinas y patos para el consumo doméstico. Entre sus logros más destacados se cuenta la creación de un circuito turístico dentro de la comunidad, llamado “Sendero Interpretativo Eco-cultural *Yvytu Porá*”, en el que los visitantes pueden ver distintas trampas de caza mientras que su guía – tarea para la que un grupo de varones y mujeres de la comunidad se preparan – les enseña cómo funcionan y qué tipo de animales atrapan, así como conocimientos generales sobre la flora local y los usos que se le dan. El recorrido termina con una exposición y venta de artesanías a un precio considerablemente superior al que obtenían luego de pasar tediosas horas sentadas al costado de la ruta, en estaciones de servicio o plazas de pueblos. Orgullosa, Juana nos cuenta que por este emprendimiento la comunidad fue galardonada en el Concurso Nacional ‘Mujeres de la tierra: turismo, alimento e identidad’, organizado por la Comisión de Mujeres de la Cámara Argentina de Turismo Rural (Catur).

Sin desconocer el valor de sus continuos aportes mediante ideas y formas de organización y trabajo, Juana es consciente de la relativa fragilidad sobre la que se sustenta su posición, y le asigna una importancia central a la comunicación en la construcción de consenso. Para ello, realiza reuniones periódicas con el objetivo de dialogar y buscar conjuntamente

soluciones a problemas cotidianos, así como explorar nuevas alternativas y proyectos que integren a las mujeres en el ámbito público de la comunidad.

“Y tratamos de ayudar, o sea, ponernos firmes. Las mujeres tenemos que estar firmes para ayudarnos entre todas...entonces ahí ya sabe cómo solucionar: dialogando entre las mujeres... A veces para juntar a mi gente, para poder hablar, para poder dar más...así, educaciones, a veces preparo una gran locreada. Así junto a la gente y hablo, comparto. Parte de ser *mburuvicha* es ganar la confianza de la gente”.

En este breve recorrido por las experiencias de Ruperta y Juana hemos mostrado algunos elementos que contribuyeron al surgimiento y consolidación de sus liderazgos, los distintos conflictos cotidianos que deben hacer frente en sus funciones comunitarias y las estrategias que implementan para dar cauce a las necesidades que evidencian, sin descuidar el aspecto consensual sobre el que descansan sus respectivas posiciones de autoridad.

La presencia de mujeres indígenas en espacios políticos comunitarios es un fenómeno de tendencia creciente. Sus implicancias políticas y sociales no deben ser descuidadas, en especial en relación a las oportunidades de acceso de la población guaraní en el sistema educativo formal y su inserción en puestos laborales desde los cuales pueden producir cambios importantes para sus comunidades. Aunque incipiente en Misiones, estas mujeres no están solas. Su esfuerzo se enmarca con la lucha que miles de mujeres indígenas y no-indígenas de América Latina mantienen para construir una sociedad más igualitaria en términos laborales, educativos y de género.

En este sentido, sus experiencias nos enseñan que aún en sociedades con liderazgos políticos altamente institucionalizados, como el caso de los *mbya-guaraní*, el consenso necesario para construir legitimidad requiere de un elaborado y sostenido trabajo de creación y mantenimiento de alianzas, a través de incorporar y atender a la mayor cantidad de demandas posibles. La novedad consiste en que ahora los líderes ya no pueden darse el lujo de olvidar la mitad femenina de la población.

Capítulo X

Un nuevo sujeto social indígena. Trayectorias educativas y laborales de tres estudiantes guaraníes de nivel superior.

En este capítulo final apelaremos a un estilo narrativo para introducir las trayectorias educativas de tres guaraníes, dos de Misiones y uno de Paraná, con la intención de transmitir algunos indicios de cómo experimentan los estudiantes guaraníes el tránsito por la educación formal.

En el primer caso introducimos a Crispín, maestro y ADI que hasta fines de 2018 era el único egresado guaraní de una carrera de nivel educativo superior de la Provincia de Misiones⁹⁸. El segundo caso corresponde a Aníbal, estudiante de la carrera de Trabajo Social de la FHyCS-UNaM que actualmente está desarrollando su tesis de grado en vista de presentarla en el período lectivo 2019. Sus trayectorias fueron construidas a partir de entrevistas semi-estructuradas y en profundidad, y notas redactadas en conjunto. El tercer y último caso es el de Alex, estudiante guaraní de la carrera de Administración en la Universidade de Londrina, quien en 2015 publicó junto a dos investigadores brasileiros su testimonio como estudiante indígena en el sistema educativo estadual brasileiro (Pascoal Cassandre, Amaral y Silva, 2015), fuente a partir de la cual tomamos los datos para la elaboración de su trayectoria educativa.

Al hablar de trayectoria social, es necesario tener en cuenta que

“Toda trayectoria social debe ser comprendida como una manera singular de recorrer el espacio social, donde se expresan las disposiciones del habitus. Sin embargo, cada posición tomada en el campo es una exclusión de otras posiciones, por lo que a medida que se “recorre el espacio social” se da un envejecimiento social, una imposibilidad de volver atrás, de variar” (Bourdieu, 1995:384).

En otras palabras, los trayectos que recorren los agentes sociales a lo largo de sus vidas van siendo elaborados a partir de estrategias en las que se ponen en práctica esquemas

⁹⁸Hacia finales de 2018 dos jóvenes guaraníes más consiguieron finalizar sus carreras, uno en el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura en la Extensión Áulica Eldorado (Misiones), Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya, y el otro en la Tecnicatura Superior en Mantenimiento Edificio en el Instituto Tecnológico Iguazú.

previamente constituidos, pero no completamente cerrados, de percepción, apreciación y acción que contribuyen a organizar y delimitar sus decisiones. Así, las elecciones que los agentes realizan son elaboradas en base a un espectro de probabilidades más o menos estructuradas a partir de “una matriz generativa históricamente constituida, institucionalmente enraizada y, por lo tanto, socialmente variable” (Edelstein y Coria, 1999:26) dentro de ciertos márgenes. Esto implica “que existe una correlación muy fuerte entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que las ocupan o, lo que viene a ser lo mismo, las trayectorias que han llevado a ocuparlas, y que, en consecuencia, la trayectoria modal forma parte integrante del sistema constitutivo de la clase” (Bourdieu, 1988:108).

En las narrativas presentadas, las familias de los estudiantes y las comunidades en las que forjan sus primeras herramientas educativas se caracterizan por poseer un bajo volumen de capital económico y cultural, en un medio donde las condiciones materiales son sumamente limitadas, lo que incrementa la dificultad para estudiar en el sistema formal, no dejando muchas veces más alternativa que la de abandonar los estudios para obtener un trabajo, usualmente informal y mal remunerado. De esta manera, la opción por la educación, en especial de nivel superior, no constituye una estrategia regular y, cuando sí ocurre, es escasamente viable.

No obstante, los agentes sociales también poseen un margen de construcción de trayectorias propias a pesar de la pertenencia a determinada clase social y grupo étnico, y las inercias estas afiliaciones generan en el conjunto de sus estrategias de reproducción. Aunque estadísticamente escaso, la agencia individual o colectiva habilita a veces a abrir “intersticios que les permiten cambiar las trayectorias típicas por trayectorias propias según su movilidad en el campo social y la acumulación o pérdida de capitales que pongan en juego” (Ilvento et al., 2011:52). Bourdieu denomina fracciones de clase desviada al conjunto de los agentes que consiguen romper, para bien o para mal, con las tendencias dominantes de sus colectivos en el espacio social. Es interesante pensar las trayectorias de los estudiantes guaraníes insertos en el sistema educativo superior como parte de este proceso. Como hemos mostrado en otros capítulos, los guaraníes que llegan a IES provienen de familias con posiciones dominantes en el ámbito comunitario, y están por lo tanto mejor dotados para acceder y capitalizar esta experiencia. Sin embargo, una vez insertos, pasan a conformar un grupo aún más selecto a partir de contar con recursos económicos (becas, acceso a trabajos diferenciados), culturales (conocimiento interno de algunas de las principales instituciones de la sociedad dominante, como la universidad) y

sociales (una red de contactos personales e institucionales más amplia) superiores e inaccesibles a otros miembros de sus comunidades. Esta batería de recursos que Pöllmann (2016b) denomina capital intercultural, otorga a los estudiantes guaraníes de nivel superior mayor reconocimiento que la enorme mayoría de sus pares indígenas.

El objeto de este capítulo final es argumentar que las políticas recientes, profundamente distintas y temporalmente variables, de incorporación de guaraníes en el sistema educativo superior de Misiones y Paraná, conjuntamente con las propiedades sociales de los guaraníes que están mejor dotados para aprovecharlas, han contribuido a producir la emergencia de un nuevo sujeto social indígena cuyas trayectorias y características principales serán analizadas a continuación.

Crispín: “*En la escuela hace falta un maestro mbya que le enseñe a sus hermanos*”

Crispín tiene 38 años, y es docente y ADI en dos escuelas de modalidad intercultural bilingüe ubicadas en el interior de la provincia de Misiones. Actualmente es el segundo egresado guaraní de una institución de educación superior de Misiones y, hasta el 2018, el único que residía en la provincia⁹⁹.

Crispín nació en 1979 en el seno de una familia *mbya*-guaraní proveniente de Garuhapé, que momentáneamente residía en un terreno privado ubicado en Capioví. El propietario del predio lo había cedido para usufructo a un conjunto de familias guaraníes que realizaban diferentes tareas rurales para él. Su abuelo materno, Bonifacio Ferreyra, provenía de una de las comunidades guaraníes más grandes de la provincia, y era quien organizaba a esas familias. Entre otras tareas, se dedicaban a la tala de árboles, la construcción de caminos, plantación de yerbales y recolección de tung. Diariamente tenían que cubrir 21 kilómetros a pie entre su comunidad y el lugar de trabajo. Este fue el principal motivo por el que su patrón les concedió una porción de tierra para que pudieran

⁹⁹ Previamente hubo otro egresado, el primero de una institución provincial, pero luego de obtener el título de maestro migró hacia Brasil, donde reside actualmente. Asimismo, Martín Paredez, otro profesional guaraní de Misiones, si bien reside aquí actualmente, obtuvo su título de médico en Cuba, gracias al apoyo de una beca de estudios. Por último, en diciembre de 2018 se sumaron otros dos egresados guaraníes de instituciones de Misiones. Hemos optado por no incluir a estos últimos en el análisis, dado que su egreso fue posterior a la finalización de nuestro trabajo de campo.

alojarse durante la semana de trabajo. De esta manera, trabajaban durante la semana y los fines de semana regresaban a su comunidad. Debido a que el terreno contaba con una excavación para el abastecimiento de agua potable, las familias se referían a ese lugar como “el pozo”.

Con el correr del tiempo el asentamiento fue creciendo a medida que las familias se asentaban allí. El nacimiento de niños y niñas volvieron más complicado el traslado semanal hacia su comunidad de residencia. Por este motivo, Bonifacio y su empleador comenzaron a buscar alternativas y, en 1982, consiguieron adquirir por intermedio de la fundación Asociación Indigenista Misionera, un terreno cercano para instalarse definitivamente. Así, Bonifacio dio origen a la comunidad que actualmente se conoce como El Pocito.

“Así le decían los de las otras comunidades, *Marangatú*, *Tacuapí* y otras, decían “vamos al pozo”. Después que se fueron del pozo y al nuevo lugar le llamaron El Pocito. Esa nueva tierra se consiguió por una fundación indigenista que había en esa época, que compraron a través de proyectos. Son 12 hectáreas nada más la comunidad. En esa época era un terreno grande para la familia de mi abuelo, pero ahora somos más o menos 230 personas”.

Tras la fundación de la comunidad, el abuelo de Crispín es elegido como *mburuvicha*, posición que mantiene durante más de 30 años. Durante su mandato, asegura Crispín, se consiguieron los principales avances con los que cuenta la comunidad hoy en día, desde el terreno hasta el acceso a agua potable y la construcción de una escuela. “Lo único que no consiguió fue el tendido eléctrico. La escuela es la que nos da la luz, la luz eléctrica llega hasta la escuela”.

Unos años después de fundada la nueva comunidad, los padres de Crispín se separan y él se desplaza junto a su padre a la comunidad de *Perutí*, ubicada en El Alcázar. Por ese entonces, *Perutí* y *Fracrán* eran las dos únicas comunidades guaraníes en toda la provincia que contaban con escuelas dentro del predio comunitario, y en ella Crispín tiene la posibilidad de realizar estudios primarios¹⁰⁰.

¹⁰⁰ En el “Instituto Hogar Perutí1207”, escuela rural de gestión privada ubicada dentro de la comunidad, en la que se imparten clases para los niveles inicial, jardín de infantes y primario.

“A mí siempre me quedó la imagen del director, Ariel, que era mi maestro en séptimo grado. Él me ayudaba. En esa época eran maestros recién recibidos. Se iban con mucho entusiasmo, esa imagen me quedó a mí. Pero nunca pensé que iba estudiar magisterio. Yo soy el único que se recibió de mi familia. Ahora tengo un hermanito de 17 -vive con la otra señora de mi papá- que el año pasado se recibió del secundario. Los otros no terminaron”.

Cuando cumple 14 años opta por abandonar el núcleo paterno y unirse al grupo doméstico de su madre, que continuaba residiendo en Capioví, con el fin de continuar sus estudios secundarios en la Escuela de la Familia Agrícola (EFA) San Wendelino.

“Hice en esa EFA hasta el 3 año y bueno ahí abandone totalmente, no quería saber más. Me iba bien hasta tercero, después como que empecé a aflojar. La verdad es que me costaba un poco por las evaluaciones. Porque en la primaria no tenía pruebas, no sé cómo me evaluaban pero miraba mi libreta y estaba todo bien, y cuando entré a la secundaria era otro el ambiente, entonces eso me jugaba en contra. Primer año me costó mucho, y después me fui adaptando. Pero eso más o menos me llevo un año y medio, para que yo me adapte en ese ambiente porque nada que ver con la primaria”.

De esa experiencia recuerda que él y otro chico eran los únicos alumnos que provenían de comunidades guaraníes, y que el manejo de la lengua española fue una de las principales dificultades que tuvo que enfrentar. A diferencia de la escuela ubicada en *Perutí*, donde los profesores provenían de Paraguay y, aunque no conocían el *mbya*, hablaban guaraní paraguayo¹⁰¹, el personal docente de la escuela secundaria era de origen criollo y no tenían manejo alguno de la lengua indígena. Vale mencionar que, aunque la mayor parte de los niños guaraníes comienzan a mantener relaciones laborales con la sociedad envolvente en una edad mucho más temprana que la que Crispín tenía en ese entonces, no es sino hasta que ingresan a la escuela que el contacto con la lengua dominante se torna relevante, especialmente bajo su forma escrita. Fue en esta instancia

¹⁰¹ También conocido como guaraní criollo (Cerno, 2013) o *avañe'ẽ* (Dietrich 2002:31; Rodrigues 1984:38; 1985:42). Según Cerno, surge del proceso de interacción entre españoles e indígenas ocurrido durante la colonización española en las antiguas provincias del Paraguay y Corrientes (siglos XVI-XVIII), y “es una de las ocho lenguas integrantes del grupo de lenguas guaraníes meridionales, según la clasificación de Dietrich (2010:11). Otras lenguas de este grupo son el guaraní jesuítico, el *kaiwá* (*kaiova* o *Pãĩ*), el *ñandeva* (chiripá), el *mbyá*, el *xetá*, el guaraní chaqueño (chiriguano) y el *tapiete*” (Cerno, 2013:19).

donde Crispín y su compañero comenzaron a adquirir un manejo más fluido del español. Pero a costa de un ejercicio de readaptación lingüística que sus profesores no tenía la inclinación ni la formación para acompañar, y que, por ende, recaía por completo en sus esfuerzos individuales.

“Después de la EFA me fui a Loreto. Ahí pase a cuarto año, pero abandoné de nuevo y estuve vagando por ahí unos dos años más. Me iba al yerbal a trabajar, a tarefear, y como que vi que la mano era dura. Ahí me acordaba siempre lo que decía mi viejo: “viste que en la tarefa se sufre mucho”. Él me decía que yo tenía la posibilidad de seguir estudiando, de ser un profesional y me acordaba siempre de eso, siempre me quedo en la cabeza. Y por esa razón es que uno empieza a pensar de nuevo y retoma los estudios”.

No obstante, durante el cuarto año del secundario, Crispín nuevamente tiene que abandonar sus estudios para dedicarse los siguientes cinco años a complementar el ingreso monetario de su unidad doméstica como tarefero y cosechero. Este recorrido es bastante usual entre los jóvenes guaraníes de la provincia, quienes deben incorporarse desde temprana edad como mano de obra en los puestos peor remunerados del mercado de trabajo rural, trabajando de manera informal en chacras (tarefas de limpieza, carpidas, macheteadas, hormigueadas, desyerbado, raleo), montes (desmonte, replantes) y obrajes madereros, entre otros.

Para el año 2008¹⁰², el primer registro estadístico específico para población guaraní arrojó que el rubro “empleado rural” agrupaba un 6,6% de la totalidad de guaraníes de la Provincia de Misiones (cifra que equivale a casi la tercera parte de los artesanos). Este grupo se dividía en 285 individuos (4,8%) empleados en la tarefa, y 108 (1,8%) que trabajaban como peón en diversas actividades rurales. A este porcentaje, además, hay que sumarles los 134 (2,3%) guaraníes que indicaban trabajo como changarín en empleos rurales temporarios, principalmente en chacras y plantaciones forestales. De sus años como peón rural, Crispín retiene un consejo paterno.

“Mi papá hizo hasta sexto grado y ese era el último año que se hacía antes. Un tiempo trabajó como agente sanitario, pero le quitaron el puesto y tuvo que dedicarse a ser

¹⁰² Según el censo desarrollado en el marco del Proyecto Elaboración del Mapa de Tierras y Territorios de los Pueblos Guaraní en Brasil, Argentina y Paraguay, desde el Centro de Trabalho Indigenista (CTI, Brasil), y cuya coordinadora para Misiones (Argentina) fue Ana María Gorosito Kramer.

changarín. El consejo que me daba mi papá me quedó en la cabeza: “¿Porqué los guaraníes siempre trabajaron en los yerbales? Hay un sufrimiento importante, hay mucha explotación. Sufrís del frío, pero igual tenés que ir a trabajar”. Mi papá me decía: “¿Ves cómo se sufre en el yerbal?”. Nos decía a mí y mi hermano mayor, que también estaba trabajando: “Si ustedes no quieren trabajar sólo tienen que agarrar la birome”. Y eso me quedó grabado”.

Su oportunidad para escapar de la tarea llega en el año 2000, cuando tenía 21 años. Durante ese año y el siguiente se realizó un censo complementario para pueblos originarios. Para llevarlo adelante, se contrataron guaraníes con algún grado de capacitación en la educación formal (como ADIS o estudiantes). Este requisito abrió la posibilidad para que Crispín se desempeñara como encuestador, una experiencia que produjo en él un renovado interés por la educación formal. En sus palabras, “Me di cuenta de que era importante la educación”. El influjo motivacional provino de un capacitador guaraní de la comunidad de *Perutí* que estaba a cargo del adiestramiento de los encuestadores. Su forma de dar clases asombró a Crispín, y funcionó como motor para que continuara estudiando.

Aunque le faltaban solo los dos últimos años del secundario, en aquella época no había en el interior de Misiones escuelas nocturnas para adultos con modalidad acelerada. Cuando le comunica a la coordinadora del censo su intención de retomar los estudios, ella realiza averiguaciones y le informa que, en Posadas, en el Instituto BAPAYC¹⁰³, funcionaba un bachillerato de gestión pública de este tipo. El traslado a la capital provincial parecía entonces un recorrido imposible para él, pero habiendo experimentado de primera mano una alternativa económica al padecimiento de vender su fuerza de trabajo como tarefero, estaba decidido a completar su instrucción formal.

Comienza entonces a recorrer diversas instituciones con el objeto de obtener ayuda económica para asentarse en Posadas hasta que, en 2002, recalca en la Dirección Provincial de Asuntos Guaraníes. “En esa época ellos [el personal de la institución] no tenían pensado que un guaraní iba querer venir acá a Posadas a seguir estudiando, y les cayó como una sorpresa¹⁰⁴ porque no se esperaban eso”. Una vez superada la sorpresa inicial,

¹⁰³ Actualmente Escuela Provincial de Educación Técnica N° 34.

¹⁰⁴ La “sorpresa” a la que alude Crispín es indicativa de que en muchas instituciones gubernamentales, y notablemente en aquella que específicamente se encarga de la población guaraní, la prosecución de educación formal en determinados niveles no se prefigura como una alternativa probable, ni siquiera

la Dirección consiguió gestionar para Crispín un albergue, a través de bienestar social, junto a boletos de transporte público y mercaderías comestibles otorgadas mensualmente. La iniciativa de Crispín produjo un efecto de bola de nieve y pronto otros jóvenes guaraníes quisieron mudarse a Posadas para terminar sus estudios. Al año siguiente, cuatro estudiantes provenientes de distintas comunidades de la provincia se unieron a él en el albergue. Sin embargo, la vida en la ciudad no era fácil para ellos y los años alejados de la instrucción formal habían implicado la pérdida de hábitos relativos al estudio. A diferencia de los regresos semanales a sus comunidades que caracterizan la dinámica de los estudiantes guaraníes que actualmente cursan estudios de nivel superior, por aquel entonces estos jóvenes debían pasar el mes completo en Posadas, para regresar sólo por unos pocos días a reencontrarse con sus padres, parejas e hijos. Este obstáculo era redoblado por el carácter de proveedor económico que algunos de ellos tenían en sus unidades domésticas, lo que implicaba una búsqueda constante de ingresos monetarios alternativos al que obtenían de sus empleos, si los tuvieran.

“El albergue quedaba lejos de la escuela, en *Ñu Porá* [Garupá], y no era únicamente para estudiantes guaraníes. En esa época yo ya tenía familia, así que no era fácil. Solamente estudiaba, ya había dejado la tarea, así que a través del Gobierno, con el PEC [Programa de Empleo Comunitario], pude mantener a mi familia”.

La decisión de Crispín y otros guaraníes de retomar los estudios coincide casualmente con la puesta en marcha a nivel nacional de un modelo redistributivo implementado desde el gobierno federal a partir de 2003. Esto los habilitó a ser beneficiarios de una serie de políticas sociales destinadas a personas provenientes de las categorías socio-económicas más desheredadas del país, que fueron claves para que este grupo de estudiantes pudiera continuar su instrucción formal. Para el año 2007¹⁰⁵, el 4,9% de los guaraníes de la

deseable. En 2012, durante una reunión que mantuvimos con la cúpula de esta institución, junto a un grupo de estudiantes guaraníes que solicitaban apoyo económico para continuar sus estudios superiores, un funcionario blanco nos replicó, sorprendido, que nuestra iniciativa iba en contra de los “valores ancestrales de los guaraníes”, y que perseguir estudios universitarios implicaría una pérdida de la “forma de vida ancestral” de este grupo étnico, ya que “la universidad es cosa de blancos”.

¹⁰⁵ Censo Mapa de Tierras y Territorios de los Pueblos Guaraní en Brasil, Argentina y Paraguay (2008).

Provincia de Misiones poseía algún tipo de asistencia social, siendo el “Plan Jefes/as de Hogar” el que presentaba mayor concentración, con 111 individuos (1,9%).

En 2004 Crispín consigue egresar del secundario, y ese mismo año opta por inscribirse en la Licenciatura de Trabajo Social que ofrece la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM. Si el paso de la educación primaria a la secundaria había sido difícil para él, el ingreso a la universidad lo fue aún más.

“Creo que a los 25 años termine el secundario. Y quise seguir estudiando, porque yo sé que para ser un profesional hay que pasar por la facultad o universidad y que la secundaria no era la meta... Cuando entré en la Facultad de Humanidades yo sentí un cambio más o menos de 180 grados. Me di cuenta que me faltaba formación desde mi base. Me di cuenta de que faltó contenido en la educación primaria y también en la secundaria. Me faltó prepararme... Me inscribí en Trabajo Social y bueno, yo creo que por falta de adaptación también deje, porque dure sólo un mes, y la verdad que me costaba por los horarios. Elegí esa carrera porque pensé que iba ser lo mejor para mi comunidad y para las comunidades de la provincia”.

Al año siguiente vuelve a intentar insertarse en la vida académica pero ésta vez en la Licenciatura en Comunicación Social, con el mismo resultado. Durante ese lapso Crispín continuó viviendo en el albergue que la institución provincial había gestionado, complementando sus ingresos con un trabajo en la misma.

“Yo seguí viviendo en el albergue porque ayudaba en Asuntos Guaraníes, pero el trabajo no era en blanco. Yo ordenaba y hacía papeles. Trabajaba todos los días en una especie de trabajo administrativo. Y con ese ingreso también me mantenía. Y en ese momento tampoco uno pensaba mucho, si te pagaban no te importaba si era en blanco o en negro el trabajo. Todos trabajamos ahí, todos mis compañeros”.

Durante tres años más se mantuvo en esta situación, con un trabajo informal, viviendo en un albergue, e intentando en vano avanzar en una carrera universitaria. Hasta que en 2008 decidió ejercitar una alternativa que le permitiera a la vez obtener un título y conseguir un mejor empleo, sin perder su contacto con su comunidad y su grupo étnico.

“Pensé mucho en mi experiencia en la primaria y comencé a pensar también en el futuro de los chicos dentro la comunidad, que en la escuela hace falta un maestro *mbya* que le

enseñe a sus hermanos. Entonces un día me surgió la idea de estudiar magisterio y le comenté a Néstor Álvarez, el antropólogo que trabajaba en Asuntos Guaraníes, y él me mandó hablar con Hugo Arce (antropólogo social también egresado de la UNaM). Hablé con Hugo, que trabajaba en EIB, y me sugirió que vaya a la Normal Mixta porque tenía una conocida allí, la antropóloga Liliana Seró. Liliana fue mi tutora y la que creó el programa para estudiantes guaraníes ahí”.

El programa aludido tenía por objetivo reservar para estudiantes guaraníes algunos de los 150 cupos anuales a los que se accedía por medio de un examen eliminatorio. Durante su primer año de cursado, Crispín notó que tenía dificultad para alcanzar el rendimiento requerido y se sentía desarmado frente a la exigencia y la dinámica de la vida estudiantil urbana. La figura del tutor, que hoy constituye un rasgo fundamental en cualquier programa inclusivo de educación superior para pueblos indígenas, se volvió clave para que Crispín pudiera transitar con éxito su carrera.

“En la carrera de formación docente también me costaba un poco. Sobre todo en el primer año, porque todavía no estaba adaptado al nivel superior. En el primer año no tenía amigos ni grupo de estudio, porque no conocía a nadie y me costaba comprender los materiales que me daban para estudiar. Y me di cuenta de que sólo no podía, que necesitaba de alguien que me ayude y que esté a mi lado acompañándome. Ahí fue cuando conocí a Liliana Seró, mi tutora. Gracias a ella empecé a manejarme solo y mi rendimiento mejoró. Me ayudó mucho, me daban una tarea para analizar textos y ya podía hacer solo, ella sólo me corregía.

Y para estudiar hacía resúmenes y cuadros sinópticos y eso ella me enseñó y fue incorporando. A mí me gustaban más los exámenes orales porque es como que te puedes expresar más. En el escrito es como que no tenés muchas posibilidades. En cambio cuando hablas, oralmente, puedes poner ejemplos, y todo eso. A mí también me cuesta un montón escribir pero hablar casi no me cuesta”.

Mientras cursaba el primer año de la carrera de magisterio, comenzó a frecuentar habitualmente el área de Educación Intercultural Bilingüe del Instituto de Política Lingüística del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones. Allí podía solicitar la ayuda de Hugo Arce, antropólogo que se desempeñaba como técnico de EIB) para realizar sus trabajos prácticos. Este contacto regular fue clave para que, en 2008, le ofrecieran incorporarse como pasante en dicha institución.

“Y ahí empecé a enterarme de cómo venía la mano, el tema de los ADIs. Ya no trabajaba más con Asuntos Guaraníes. Entré como pasante en EIB y hacía tareas de administración, llevaba notas al Consejo y cosas así. Yo acompañaba los cursos que se daban, lo acompañaba a Hugo en las capacitaciones y trabajaba en la oficina de EIB”.

Para entonces el programa de Auxiliares Docente Indígena ya se estaba implementando en diversas escuelas del interior. El requisito para trabajar bajo esta modalidad era ser guaraní y tener el secundario completo. Pero a diferencia de los guaraníes empleados en este sistema, Crispín tenía intención de completar su formación superior antes de ingresar al mercado laboral educativo. Sabía que de esta manera tendría mejores posibilidades para hacer carrera, además de producir un cambio sustancial en la dinámica de aprendizaje con niños y niñas guaraníes. Su trabajo como pasante en EIB y los ingresos provenientes de políticas sociales le permitieron solventar parcialmente este anhelo.

“Yo pensaba de otra manera, no me quería quedar con el título del secundario nomás. Eso es lo que les pasa a muchos chicos, que terminan e ingresan como ADI y se quedan sin avanzar en sus estudios. Como tienen un ingreso económico ya no quieren estudiar más”.

Sin embargo, el camino no estaba allanado todavía. Cuando en 2014 logró finalmente obtener su título, se encontró con que tenía que competir en el mismo mercado que cualquier egresado proveniente de la sociedad dominante, en el que su identidad étnica y su origen de clase perdían su ventaja comparativa para volverse en una clara desventaja (Grimson y Karasik, 2017). De esta manera no le quedó más opción que movilizar su capital intercultural apelando a su identidad como guaraní para conseguir un puesto de ADI en escuelas de modalidad EIB ubicadas en interior de Misiones. Se desempeñó en este puesto durante casi dos años hasta que, a partir de mucha inversión en tiempo, esfuerzo y contactos, logró obtener un trabajo con el perfil para el cual se había formado.

“Cuando me recibí no conseguía trabajo porque estaba en el padrón común, no existía una diferenciación ¡¿Cuánto tuve que ir a pelear para conseguir eso?! Ahora hay padrones diferentes, hay un padrón para docentes comunes y uno para docentes interculturales, para los docentes que tienen interés en trabajar en escuelas de modalidad EIB”.

Así, en 2015 comenzó a trabajar en una escuela ubicada en Ruíz de Montoya y en aquélla que funciona en la comunidad de El Pocito. Al inicio dictaba todas las materias y tenía a su cargo primer y segundo año del nivel primario. Esto fue posible debido a que, en razón del bajo número de estudiantes, distintos cursos son agrupados en un mismo salón. Aunque esta decisión depende de la organización interna de cada escuela, es un procedimiento habitual en escuelas de modalidad EIB.

Actualmente Crispín acumula 7 años de antigüedad laboral y es padre de seis hijos, quienes hasta hace poco vivían en Santa Ana *Miní*. Luego de romper su relación con la madre de sus hijos, se desplazó a la comunidad de Santa Ana junto con sus tres hijos mayores, mientras que los tres más pequeños quedaron con su ex-pareja. Los que viven junto a él son atienden a la escuela dónde Crispín enseña, y además son sus alumnos.

“Les va bien, y el más grande ya va a primer año. A mí me gustaría que estudien magisterio primero y después de que se reciban pueden seguir estudiando si quieren. No sólo por la salida laboral, sino porque el docente es el que forma a las personas y eso es lo que más falta en las comunidades. Cuando yo me recibí no tuve una respuesta de parte de la comunidad, no es que le dan mucha importancia. Mi familia nomás me festejó. Capas porque no hay todavía esa conciencia de los mayores de la importancia del título. Y desde mi punto de vista, si se recibe mi hijo ¿Sabés qué? ¡La felicidad!”.

Según Crispín, los requisitos para ser ADI fueron cambiando con el correr de los años. Al inicio del proyecto EIB, los postulantes al cargo podían abrir su legajo presentando un certificado que indicara el máximo nivel educativo alcanzado. No existía el requisito de secundario completo y algunos ADI apenas habían alcanzado el tercero grado de la escuela primaria. También las condiciones laborales experimentaron cambios.

“Ahora por resolución del Ministerio, una vez que los ADIs presentan los requisitos (estudios psicofísico y demás) pueden titularizarse, se quedan titular en los cargos. Y estamos, desde EIB, preparando para que salga una nueva cohorte de ADIs. Ahora son 80 aproximadamente en total, entre los que están y los nuevos”.

En relación a los contenidos que brindan los ADIs, cada escuela tiene su propia “forma de enseñar” y los contenidos que se imparten son planificados anualmente por el personal

docente de cada institución, con cierto grado de articulación en relación a las autoridades comunitarias. Esto implica que no hay una homogeneidad curricular entre las escuelas de modalidad EIB de la provincia. Además, los ADIs trabajan junto al docente no-guaraní, pero no tienen una materia específica a cargo.

“Hay comunidades que están más avanzadas que otras en relación a la enseñanza y los materiales con los que cuentan. Lo que yo quiero hacer es juntar los contenidos de todas las escuelas y que sean parejos, porque cada escuela arma su propio material y hay lindos materiales pero no se distribuyen”.

En la práctica, esta falta de homogeneidad y articulación entre escuelas y comunidades en la planificación curricular pone en juego determinadas concepciones relativas a los contenidos de la cultura guaraní, y la valoración sobre cuál es la mejor manera de transmitirla. Mientras que algunas comunidades optan por incorporar contenidos específicos relativos a la forma de vida guaraní, como prácticas relativas a la salud y el cuidado, la historia del pueblo o juegos tradicionales, otras, como en la que enseña Crispín (El Pocito), consideran que la educación tradicional guaraní se realiza en el día a día, a través de la oralidad, las actividades cotidianas, los rituales y la experiencia adquirida durante las distintas etapas de la vida de un individuo.

Aníbal, estudiante avanzado de la UNaM

Aníbal tiene 32 años, y junto a su hermano Martín, son actualmente los únicos estudiantes guaraníes de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNaM.

Nació en 1986 en una comunidad indígena del municipio de Montecarlo, en el seno de una familia de origen étnico mixto. Su padre, Julio, era un peón rural criollo que se había enamorado de Rosa Benítez, quien provenía de una familia guaraní. La nueva pareja se asienta en la residencia materna en *Perutí*, comunidad guaraní de 588 hectáreas con título de propiedad comunitario, en la que actualmente residen 160 familias. Allí crían seis hijos, cuatro varones y dos mujeres.

“Mis padres no fueron al colegio. Mi papá plantaba algunas hectáreas de yerba. Plantaba para consumir y para vender también... en las chacritas¹⁰⁶ que hacen para la comunidad. Yo me acuerdo que siempre plantaba maíz y había gente de afuera que venía a comprar por bolsa. Cuando yo era un poquito más grande trabajé ahí juntando maíz y plantando mandioca. Y así mi papá tenía pensamiento de ‘gente de afuera’, porque en la comunidad casi no hay eso de chacra grande así para plantar. Pero él trataba por lo menos de tener dos hectáreas de yerba como para vender”.

Durante su infancia, Aníbal asiste junto a sus hermanos y hermanas a la escuela ubicada en dicha comunidad, aunque las diferencias de edad eran importantes, por lo que pronto los mayores fueron formando sus propias familias y abandonando la residencia materna. A los 12 años Aníbal pierde a su padre, a quien lo acompaña tres años después su madre. De esta manera el hogar queda a cargo de sus hermanos mayores, José, de 20 años y Martín, de 17, que todavía no habían conformado familias aparte. Debido a que sus otros hermanos tenían familias propias que mantener, no podían ayudar a sus hermanos menores, por lo que José pasó a ser el sostén económico de la reorganizada unidad doméstica, trabajando como tarefero. Por este motivo tuvo que suspender momentáneamente sus estudios hasta que, gracias a una monja que vivía y enseñaba dentro de la comunidad, pudo obtener una ayuda económica para finalizar su educación formal secundaria en el Sistema Provincial de Teleducación y Desarrollo (SIPTeD), mediante un régimen de enseñanza acelerada que combina modalidades semi-presencial y a distancia. Sin embargo, José no sólo utilizaba el recientemente generado ingreso económico para alimentar a Aníbal y a Martín, sino que también lo distribuía entre sus otros hermanos, cuando éstos lo precisaban. De esta manera, “La ayuda económica que gestionaba la Hermana no era suficiente porque dividíamos entre los hermanos que necesitaban”. Mientras completaba sus estudios, José continuaba trabajando temporalmente en la tarea, hasta que consigue incorporarse en la cooperativa de trabajo de *Perutí* y, a partir de allí, desempeñarse como albañil en diversas construcciones en la cercana ciudad de El Alcázar, lo que significó una mejora económica sustancial para el grupo doméstico.

La trayectoria educativa de Aníbal sintetiza las dificultades que para el pueblo guaraní supone lo que gran parte de la población nacional experimenta como un destino inevitable, ininterrumpido y cuasi natural, a saber, la finalización de los estudios

¹⁰⁶Pequeñas chacras.

secundarios. En la escuela Instituto Hogar *Perutí*, Aníbal completó la educación primaria y, mediante la modalidad EGB3, consiguió terminar el octavo grado (correspondiente al primer año del secundario convencional). Corría el año 2005, y por aquél entonces ese era el último grado educativo que se podía cursar dentro de la comunidad, por lo que para continuar sus estudios secundarios, Aníbal y Martín tenían que caminar diariamente 15 kilómetros ida y vuelta hasta el Bachillerato con Orientación Laboral Polivalente (BOLP) n°19 Gral. Manuel de Rosas, ubicado en El Alcázar. Sin embargo, a mediados de ese año tuvo que abandonar sus estudios debido a la necesidad de trabajar en la tarea¹⁰⁷ para complementar el ingreso familiar.

“Mi hermano mayor [José] decía que yo tenía que dejar el estudio para colaborar en el trabajo con él, y así también en la compra de mercadería para la casa. En ese momento había mucha demanda de tarea y casi todos los jóvenes de la comunidad se iban a tarefear. Por eso, mi hermano mayor decía que rendía muy poco y necesitaba de otro que colabore con él. Mi hermano mayor era el responsable de nosotros”.

En 2006 intentó nuevamente retomar el noveno grado de EGB3, pero de nuevo tuvo que abandonar el cursado para trabajar. La tarea constituye una de las peor remuneradas actividades rurales del país, y hasta el día de hoy se paga por tonelada de yerba mate cosechada. En este sentido, la estrategia de su hermano es idéntica a la que realizan cientos de familias rurales que se dedican a esta actividad, que de lo contrario resulta insuficiente para mantener una familia nuclear, mucho menos una extensa como la de Aníbal.

Finalmente, en 2007 Aníbal consigue trasladarse junto a Martín, su primo Fernando y otros nueve jóvenes guaraníes a un albergue ubicado en Dos de Mayo, que había sido gestionado en la Dirección de Asuntos Guaraníes a pedido de su tío, que en ese momento era cacique de Perutí. La misma institución gestionaba para ellos pasajes de colectivo para que visitaran semanalmente sus comunidades, aunque la irregularidad de este beneficio hacía que tuvieran que dilatar su retorno a veces por lapsos de hasta un mes. Allí cursó hasta el tercer año del Polimodal bajo una modalidad acelerada en el Bachillerato n° 42, pero faltando apenas cuatro meses para la finalización del año lectivo

¹⁰⁷ Proceso de corte de la hoja de yerba mate directamente desde la planta, realizado por cuadrillas en los campos donde se cultiva. Esta tarea se realiza anualmente entre los meses de Agosto y Septiembre.

tuvieron que abandonar sus estudios nuevamente, perdiendo el año completo. En esta ocasión el motivo no fue la necesidad de trabajar, sino el desalojo de su residencia debido a que

“La Dirección de Asuntos Guaraníes no pagaba la cuota mensual de alquiler del albergue para nosotros. Éramos aproximadamente 12 estudiantes de tres comunidades: *Perutí* (El Alcázar), *Marangatú* (San Ignacio), Ojo de agua (Concepción de la Sierra), El Pocito (Capioví) y algunos de Wanda”.

De la docena de estudiantes guaraníes sólo uno pudo terminar el secundario allí. Como alternativa, la institución gubernamental les ofrece un albergue exclusivo para guaraníes ubicado en Posadas, donde podían finalizar sus estudios. “Ese mismo año algunos nos vinimos a Posadas para continuar y terminar el secundario”. La convivencia conjunta con otros guaraníes resulta clave en esta etapa, para que el desplazamiento hacia un centro urbano de mayor envergadura y a mayor distancia de sus comunidades no resulte tan dramático. Finalmente en el año 2008, Aníbal, su hermano y su primo pudieron completar la educación secundaria en el colegio BOLP N° 1. Al igual que otros miembros de la etnia guaraní, la consecución de un título secundario resulta dilatada, cuando no imposibilitada, debido a múltiples factores. La necesidad de incorporarse tempranamente al mercado laboral tiene sin duda un peso determinante, y es el principal motivo por el que la mayor parte de los guaraníes en Misiones no terminan la educación formal. Sin embargo, aún cuando este impedimento pueda ser momentáneamente postergado, también aparece como recurrente la necesidad de desplazamiento lejos de la familia y el grupo de pertenencia, así como la dependencia de algún tipo de financiamiento externo, sea en la forma de ayudas económicas o pagos de albergue, que, en última instancia, dependen íntimamente de voluntades político-institucionales o “bondades” de sujetos individuales. Con el título secundario en mano, Aníbal regresa a *Perutí* tras cuatro años de alejamiento. Sin embargo, una vez allí es motivado por sus hermanos y por la misma monja que los había ayudado varios años antes, para comenzar en 2009 una Tecnicatura en Construcción en Madera en el ITEC ubicado en la cercana ciudad de Montecarlo.

“Había una Hermana que vivía en mi comunidad...ella fue quien me ayudó para seguir estudiando. Gestionó una media beca para pagar la matrícula de inscripción y la otra mitad aportaba la Municipalidad de Montecarlo”.

La monja además consiguió gestionar a través de la iglesia pasajes semanales de ida y vuelta para Aníbal, así como mercadería (o bien un monto equivalente a una compra mensual de alimentos) y dinero para alquilar una habitación en la ciudad. No obstante, las distintas ayudas económicas no fueron suficientes para cubrir los gastos de su carrera, pues precisaba de materiales y herramientas (como una computadora) específicas para realizar los planos y trabajos prácticos, no quedándole más opción que interrumpir su formación. Otro de los inconvenientes que influyó en el abandono de la carrera fue la falta de acompañamiento o ayuda de tipo tutorial para la comprensión y guía en sus estudios. Asimismo, la vida en la ciudad era para Aníbal excesivamente distante y distinta de la vida comunitaria dentro del *tekoa*.

En el 2009, su hermano Martín ingresó en la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la UNaM. Contagiado por sus comentarios, Aníbal decide en 2010 inscribirse en la misma carrera.

“Martín vino acá con mi primo y estaba haciendo la carrera... me comentó qué era Trabajo Social, para qué era y con ese título, en dónde podía trabajar. Martín ingresó antes y todas las dificultades y problemas que tenía me contaba, así yo sabía qué tenía que hacer para no tener esas dificultades... eso me incentivó más para venir y continuar, y a mí me fue un poco mejor”.

A poco de iniciar su carrera universitaria, Aníbal tomó contacto con estudiantes de distintas carreras que estaban desarrollando un Voluntariado Universitario con el objeto de dar acompañamiento tutorial a estudiantes guaraníes de la Facultad. Junto con la experiencia previa de su hermano, estas tutorías fueron de gran ayuda para su rendimiento académico. El contacto con otros estudiantes avanzados le permitió conocer las becas disponibles para personas de bajos recursos, y una vez que obtuvo la beca del Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), fue conociendo, concursando y obteniendo otras, como la que otorga Progresar o la beca provincial para estudiantes terciarios y/o universitarios pertenecientes a pueblos originarios del CEDIT. Durante todo este tiempo su esposa cobraba además la Asignación Universal por sus seis hijos, quienes vivían en Perutí junto con ella. Su mejor momento financiero y académico sin embargo, fue durante el lapso que funcionó el Programa “Caminemos todos por la educación”, financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias y gestionado por la UNaM, al que Aníbal ingresó

como becario y representante estudiantil. En ese tiempo además, contó con una ayuda económica otorgada por una fundación internacional con sede en Holanda, que opera a partir de relaciones con ONGs locales en distintas regiones de Argentina, Perú, Bolivia y Colombia.

Este breve lapso de holgura le permitió dedicarse junto a su hermano a fortalecer la formación de los estudiantes de la escuela primaria en su comunidad.

“Los fin de semana íbamos a la comunidad para dar como tutorías, la idea surgió de nosotros porque nuestros sobrinitos tenían problemas para estudiar y no querían ir a la escuela. Y queríamos tratar de ayudar en lo que podíamos, ayudar en el rendimiento”.

La fragilidad de este entramado consecutivo de ayudas económicas que involucra a diversas instituciones y agentes municipales, provinciales, nacionales e internacionales, se pone en evidencia para Aníbal cuando finalmente le surge una oferta laboral en el rubro para el que se está formando. Hacia mediados de 2017 le ofrecen un puesto como monitor pedagógico en una institución educativa de nivel medio con un contrato sin relación de dependencia por 5 meses. Para acceder al mismo debía inscribirse en Rentas y la AFIP a fin de pagar los impuestos correspondientes. A raíz de su computación en el sistema tributario nacional, aún en la escala salarial más baja, su familia dejó de percibir la AUH¹⁰⁸. Simultáneamente, la institución educativa demoró el pago de su salario, por lo que no le quedó otra alternativa que renunciar al empleo 3 meses después de iniciado; no podía hacer frente al pago de impuestos (rentas y monotributo), y tuvo que volver a solicitar en ANSES el alta de su mujer en la AUH.

Actualmente a Aníbal le falta una materia y la presentación de una tesina para finalizar su carrera de grado. De hacerlo, sería el primer estudiante guaraní egresado de la Universidad Nacional de Misiones en sus más de 45 años de existencia. Para terminar su carrera, tiene la opción de presentar una monografía producto de una investigación o un proyecto de intervención social. Aunque la mayoría de sus compañeros decantaron por la

¹⁰⁸ Asignación Universal por Hijo es una asignación económica mensual por hasta cinco hijos menores de 18 años. La cobra uno solo de los padres, con prioridad para la madre. Para percibir este beneficio, el/la titular debe presentar mensualmente la libreta escolar y sanitaria de cada hijo/a. Corresponde esta asignación a padres que vivan con sus hijos menores en calidad/situación de: desocupado, trabajador del servicio doméstico, trabajador no registrado, monotributista social o inscritos en programas nacionales de trabajo como “Hacemos futuro” o “Manos a la obra”.

primera opción, Aníbal eligió realizar una propuesta de intervención en la escuela primaria intercultural ubicada en su comunidad, donde tuvo el primer contacto con la instrucción formal. Esta opción denota un compromiso con la comunidad a partir de la centralidad otorgada al parentesco, el territorio y la identidad étnica en el modo de organización guaraní. Mientras que la vinculación con la educación está dada a raíz de un proceso de reflexividad ejercida sobre su propia trayectoria como estudiante indígena en el sistema educativo de la sociedad dominante.

Alex, de la etnia Guaraní

Alex tiene 29 años y estudia Administración en la Universidade Estadual de Londrina. Nació en una *aldeia* indígena ubicada en el interior del estado de Paraná, en la que su padre ejerce el rol de *txamói* (pajé o rezador), un liderazgo político y religioso. Alex tiene 13 hermanos, uno de los cuales está siendo preparado por su padre para que eventualmente lo reemplace, mientras que otros tres también estudian en la universidad. Como Crispín y Aníbal, el primer contacto de Alex con la educación formal (Ensino Fundamental) fue posible debido a que la comunidad contaba con una escuela en su territorio.

“A minha trajetória na escola da aldeia foi marcada pela liberdade junto às outras crianças Guaraní, amigos e parentes, sendo esse ambiente familiar para mim, já que me sentia à vontade com as brincadeiras e o modo de vida de minha comunidade... Contudo, a escolarização na aldeia foi limitada, não me preparando para acompanhar os estudos na escola da cidade, pois considero o ensino da aldeia limitado, muito diferente da escola “lá fora” (na escola da cidade)” (Pascoal Cassandre, Amaral y Silva, 2015:942).

Para continuar sus estudios Alex tuvo que trasladarse fuera de la comunidad, en dirección a la ciudad capital de Paraná, Curitiba, donde consigue terminar su educación inicial en un programa educativo para jóvenes y adultos, debido al desfasaje de su edad con respecto a los otros alumnos primarios. Posteriormente, en esa misma institución educativa, completa los restantes niveles educativos básicos (Ensino Médio), en modalidad regular. Su migración a la ciudad fue acompañada por su hermano, lo aliviano la experiencia de desarraigo, un sentimiento que lo acompañará durante toda su trayectoria educativa. De esa época, recuerda la buena predisposición de los profesores, no así de sus demás

compañeros no indígenas, quienes “agiam com preconceito, questionando minha presença, insinuando que meu lugar era na aldeia e não ali” (Pascoal Cassandre, Amaral y Silva, 2015:943).

Aunque no se dejó desalentar por estas insinuaciones, considera que así como la educación brindada en la comunidad le resultó insuficiente para afrontar la enseñanza media, de la misma manera ésta es limitada en relación a la exigencia de la vida universitaria. Hacia el final de su enseñanza media asistió a una charla sobre marketing y plan de negocios que lo incentivó a seguir la carrera de Administración. Aunque en ese momento no tenía una clara idea acerca de qué consistía esta disciplina, pensó que “poderia fazer uso do Plano de Negócios com intenção de divulgar para a sociedade quem são os índios, nossa cultura aos que quisessem conhecê-la, contribuindo para a comercialização do artesanato” (Pascoal Cassandre, Amaral y Silva, 2015:943).

Como mencionamos anteriormente, el ingreso de estudiante indígenas en IES en Brasil como en Argentina es un fenómeno reciente. Paraná cuenta para esto con una ley estadual novedosa que constituye una experiencia clave a nivel nacional, que garantiza el ingreso de miembros de estas poblaciones a través de un sistema de cupos en la Educación Superior. Alex aprovechó este recurso para iniciar en 2008 sus estudios universitarios en una institución de administración estadual. No obstante, la falta de familiaridad con la experiencia académica adopta en las trayectorias de estos estudiantes matices que suelen pasar desapercibidos para sus colegas no indígenas.

“Minha decisão de ingressar na universidade foi motivada pelo desafio em demonstrar que o índio tem capacidade de entrar na universidade para conquistar as coisas que quer, mas na realidade não é assim. Não foi como eu havia pensado, pois tive muitas dificuldades, já que as matérias são muito complexas para a minha realidade. Minhas principais dificuldades foram a de me associar com o meio acadêmico, pois eu não tinha informações de como procurar os recursos para acompanhar as atividades, como o computador e a internet, recursos esses que nunca tinha acessado. Tive de me adaptar às práticas dos não índios... Além disso, não tinha uma noção do que era o curso, diferentemente dos meus colegas que já tinham clareza e informação sobre o funcionamento do curso e da universidade” (Pascoal Cassandre, Amaral y Silva, 2015:943).

El cambio drástico en las modalidades de interacción, los conocimientos básicos y tácitos que se demandan en el ambiente universitario, así como la experiencia de desarraigo de

la comunidad, son causas recurrentes de deserción entre estudiantes indígenas, que en las IES del estado de Paraná alcanzó en 2013 la elevada cifra de 43,9% (Pascoal Cassandre, Amaral y Silva, 2015). Este dato es indicativo de que las políticas públicas que garantizan el ingreso de población indígena a la universidad, aunque claves, resultan insuficientes para aumentar los niveles de retención y egreso. A esto se agrega la recurrente falta de acompañamiento durante su tránsito por IES. Para Alex, esta falta de acompañamiento estaba asociada a que los profesores “acham que todo mundo é igual; ser índio e passar no vestibular pela seleção específica indígena é um diferencial, mas depois todos, na universidade, são tratados como iguais, não sendo reconhecidas nossas diferenças” (Pascoal Cassandre, Amaral y Silva, 2015:943). A pesar de que el portugués constituye la lengua materna de su aldea, siendo el Guaraní un idioma transmitido exclusivamente por los abuelos y padres, aunque no hablado con regularidad en espacios informales de la vida comunitaria, Alex se encontró con muchas dificultades para realizar las tareas asignadas durante su cursado, principalmente debido a su falta de familiaridad con el lenguaje académico. Este extrañamiento era reconocido por los demás estudiantes, quienes a menudo pensaban que su colega indígena era extranjero, posiblemente peruano, paraguayo o boliviano. Para superar estas instancias contó con la ayuda invaluable de un compañero no indígena, quien no solo lo asistió en la preparación de trabajos y exámenes, sino que además le procuró los materiales de estudio, ya que los recursos económicos de Alex eran sumamente limitados.

Debido a la escases de dinero Alex tampoco podía volver regularmente a su comunidad, tornando la experiencia universitaria más disruptiva. Aunque al inicio vivía con su hermana, que estudiaba Letras en la misma universidad, la ruptura con su forma de vida comunitaria fue una de las principales dificultades de Alex para integrarse en la vida académica. Motivado a restablecer parcialmente su estilo de vida anterior, Alex decidió mudarse a la residencia ubicada en un centro cultural indígena del municipio y casarse con una estudiante Guaraní que estudiaba medicina su misma universidad. Según sus palabras, “Nossa união foi motivada pela manutenção dos costumes Guarani e pela segurança de viver com uma pessoa que também seja Guarani” (Pascoal Cassandre, Amaral y Silva, 2015:942).

Los obstáculos de asimilación, sin embargo, no finalizaron allí, a veces adoptando un cariz hostil por parte de otros estudiantes y profesores. Su esposa llegó incluso a escuchar de una profesora que los indígenas eran unos “caras de pau” (caraduras, sinvergüenzas) porque aunque contaban con becas de apoyo, aún así no aprobaban las materias. Aunque

estas becas son fundamentales para garantizar la permanencia de indígenas en las universidades estatales, a menudo resultan insuficientes, y los estudiantes conviven con una presión económica constante.

Mediando su carrera, Alex y su esposa deciden pedir el traslado de esta primera universidad hacia su actual casa de estudios, la Universidade de Londrina. Allí, la presión económica de la pareja pudo ser aliviada gracias a que Alex consiguió trabajo en una carnicería, gracias a la mediación de un estudiante no indígena. Sus ingresos salariales le permitieron además ayudar con la economía de su familia, disminuyendo la tensión que provocaba en él la inserción en la vida mercantil del mundo no indígena.

“Nesse momento comecei a me manter sozinho, não parecia ser um indígena, não me senti indígena, pois não nos consideram apegados ao dinheiro; eu ganhava bolsa e ganhava salário, então pensei: preciso de dinheiro, o necessário, não viver pelo dinheiro. Por outro lado, não senti vergonha porque estava ajudando financeiramente minha família” (Pascoal Cassandre, Amaral y Silva, 2015:944).

Fue a partir de este contacto con el mercado laboral de la sociedad dominante que Alex comenzó a idear la posibilidad de establecer un frigorífico o carnicería dentro o cerca de su comunidad cuando finalice sus estudios. De esta manera, podría generar empleo para la zona. No obstante, manifiesta que si tuviera la oportunidad de incorporarse como servidor público en alguna dependencia municipal o estadual, no dudaría en aceptar. Alex considera que es a partir de la inserción de profesionales indígenas en las instituciones de servicios públicos, particularmente aquellas con injerencia directa sobre las comunidades, como se pueden comenzar a gestar cambios para mejorar la vida en su aldea y para su grupo étnico, pero este constituye apenas un paso, ya que “ainda que o indígena fosse empregado na aldeia, ele não tem condições de provocar mudanças profundas nos serviços públicos na aldeia, pois o profissional que atende na comunidade precisa responder a uma instituição e a um chefe” (Pascoal Cassandre, Amaral y Silva, 2015:944). Desde el punto de vista de Alex, y de otros miembros de su comunidad, la única forma de producir transformaciones sustanciales para su pueblo está en garantizar la representación política de los indígenas en las principales esferas de poder del estado.

“Tenho ouvido minha comunidade dizer que é necessário que haja sempre um político representando os indígenas, dando as diretrizes de como fazer e quando fazer. A gente tem

de achar um jeito de manter alguém “lá em cima” (nas esferas dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário) e manter “lá em baixo” (na comunidade), porém, não esquecendo que somos indígenas, um povo sofrido que precisa de ajuda” (Pascoal Cassandre, Amaral y Silva, 2015:944).

La constitución de un nuevo sujeto social indígena en las IES

Las narrativas presentadas exponen las fragilidades que los estudiantes indígenas experimentan cuando intentan ejercer su derecho a la educación superior. También nos permiten reflexionar sobre la falta de preparación de estas instituciones para recibir y acompañar a estas poblaciones durante su formación (Pascoal Cassandre, Amaral y Silva, 2015). A continuación, evaluaremos al menos cuatro características comunes a los relatos de Crispín, Aníbal y Alex. Finalmente, analizaremos cómo el tránsito permanente entre la comunidad étnica y el sistema educativo formal, ha producido a partir del ingreso en la educación superior la emergencia de un nuevo sujeto social indígena, caracterizado por una doble pertenencia: académica y guaraní. Así como los cambios que estos sujetos tienen el potencial de producir en la mediación entre instituciones estatales y poblaciones originarias (Pascoal Cassandre, Amaral y Silva, 2015).

a) En primer lugar, hay que resaltar el hecho de que los tres estudiantes provienen de familias directamente vinculadas a posiciones de poder político y/o religioso en sus comunidades de origen. Esta característica no solo es fundamental para entender las motivaciones simbólicas y materiales que sus parientes les proveyeron para continuar sus estudios, sino sobre todo en su dinámica de inserción en la educación superior. Al igual que Crispín y Aníbal, “Alex vem de uma família de lideranças que, assim como outras famílias guarani e *kaingang*, preparam estrategicamente seus filhos para ocupar a universidade (Amaral, 2010). Assim, a universidade acaba sendo uma estratégia de manutenção do status de liderança na terra indígena” (Pascoal Cassandre, Amaral y Silva, 2015:945). Una vez que acceden al sistema educativo superior, adquieren al interior de sus comunidades una distinción simbólica que los posiciona por encima de la media a la hora de influir en la vida política y de relacionarse con agentes e instituciones estatales con injerencia en esfera comunitaria.

b) Un segundo rasgo compartido en sus trayectorias está dado por su acceso a la educación formal en el ámbito comunitario, a través de la escuela EIB en Misiones y la *escola indígena* en Paraná. Este primer contacto con la instrucción formal de la sociedad

dominante al interior de las comunidades va a jugar un papel formativo en sus trayectorias, prefigurando cómo estos estudiantes van a interpretar luego sus posteriores experiencias educativas. En los tres casos hay una coincidencia en remarcar el ámbito de aprendizaje como familiar y distendido, en contraposición a sus restantes experiencias escolares. No obstante, también coinciden en señalar que la calidad de la instrucción impartida resulta deficiente para afrontar los subsiguientes niveles, volviéndose un obstáculo acumulativo en su desempeño académico.

c) Una tercera similitud es la necesidad de migración fuera de sus comunidades para continuar su formación. En los casos de Crispín y Aníbal, el desarraigo adopta características más traumáticas debido a las presiones económicas constantes de sus unidades domésticas, en especial a partir de que conforman sus propias familias. Conjugadas, estas características volvieron su derrotero educativo discontinuo, teniendo que interrumpir en sucesivas ocasiones la asistencia escolar y cambiar varias veces de lugar de residencia. En este decurso, los tres estudiantes manifiestan dificultad para mantener un contacto regular con sus familias y sus comunidades, volviendo la distancia espacial disruptiva de la dinámica comunitaria guaraní y, por ende, haciendo problemática su inserción en las instituciones educativas y en la vida urbana. A fin de sobrellevar los traslados constantes, tanto Alex como Crispín y Aníbal recurrieron a la movilidad conjunta con parientes como estrategia de adaptación al nuevo medio. Más aún, en el caso de Alex esta necesidad de reafirmar la identidad étnica una vez fuera de la comunidad, se traduce durante su inserción a la universidad en una estrategia matrimonial para preservar su modo de vida guaraní. También se percibe a partir de esta instancia el efecto acumulativo de la deficiente formación previa y la interrupción en los estudios, teniendo que recurrir a modalidades aceleradas de cursado debido al desfase en la edad.

d) Por último, la tensión entre la pertenencia étnica y la inserción en ámbitos educativos formales distintos del comunitario, acciona en los tres casos una forma de afirmación de la identidad indígena a partir de generar modalidades de intervención que permitan mejorar las condiciones de vida en las comunidades, sea a través de un emprendimiento que traerá trabajo (Alex), a partir de la inserción en la escuela comunitaria como docente/ADI (Crispín) o como tutor/trabajador social (Aníbal).

Como mencionamos antes, la presencia física de estudiantes indígenas en las IES produjo la emergencia de un nuevo sujeto social, caracterizado por una doble pertenencia (étnica y académica) que tensiona determinados aspectos del sentido común académico. Como

portadores de elementos históricos, culturales, sociales, cosmológicos, lingüísticos y políticos distintos de los que comparte la mayoría de la población universitaria, los estudiantes guaraníes exponen algunas carencias de estas instituciones, cristalizadas en preconceptos, prácticas y estrategias pedagógicas estandarizadas, indicando que están mal dotadas para albergar la diferencia. En este sentido, la dimensión colectiva y comunitaria de las representaciones y prácticas académicas y profesionales que emergen de las narrativas presentadas, pone en evidencia el valor central que las universidades otorgan a la acumulación de capitales económico y cultural a través del mérito individual (Pascoal Cassandre, Amaral y Silva, 2015).

Asimismo, la formación de profesionales indígenas ha contribuido a producir un nuevo circuito laboral, que tiene la capacidad de producir importantes cambios institucionales en las organizaciones que operan en las comunidades y en relación a ellas en las áreas de salud, educación, asistencia social, entre otras. De esta manera, el ingreso de profesionales indígenas en instituciones estatales, con la afirmación de su doble pertenencia (empleado público e indígena), tiene el potencial de alterar las relaciones de poder, las rutinas, las herramientas y los parámetros que las orientan (Pascoal Cassandre, Amaral y Silva, 2015), produciendo en el mediano y largo plazo modificaciones en las perspectivas que orientan los diseños de políticas públicas para estas poblaciones.

Consideraciones finales

Las políticas inclusivas destinadas a atender la demanda educativa de los sectores más desprotegidos de la sociedad se desarrollan en diversos países, pero sus alcances conceptuales y de cobertura son diferentes en cada uno de ellos (Chiroleu, 2009). En América Latina la discusión sobre la inclusión es reciente y el desarrollo de PAA lo es más aún. Pero, ¿Cuáles deberían ser los alcances de la noción de inclusión en la educación superior?

Como hemos mostrado a lo largo de este trabajo, tanto Argentina como Brasil desarrollan políticas de acciones afirmativas de diferente alcance y envergadura, destinadas a encuadrar su diagnóstico sobre la temática y a contener su propuesta de inclusión de los pueblos indígenas, tradicionalmente relegados en el ámbito de la educación superior. Sin embargo, las PAA son acciones remediales tendientes a enfrentar las discriminaciones de hecho o de derecho que experimentan ciertos grupos, entre ellos los pueblos indígenas, pero no proponen transformaciones estructurales ni van mucho más allá de “generar condiciones para el acceso”. La igualdad de oportunidades no puede agotarse en la compensación que se efectúa en el punto de partida (*vestibular* específico para el ingreso de indígenas a la universidad) sino que se deben brindar los medios necesarios para lograr la igualdad de resultados. Aunque el acceso debe ser el punto de partida, las propuestas deben orientarse a alcanzar una mayor equidad en términos de resultados, lo que implica, para el caso de los guaraníes, una mayor tasa de permanencia y egreso del sistema educativo superior, para recién a partir de ahí poder comenzar a pensar en una mayor inclusión social. Asimismo, se deben construir las condiciones estructurales para que estas PAA se institucionalicen (sobre todo en el caso de Misiones, donde actualmente no existe de parte de la Universidad proyecto o programa alguno que atienda la demanda educativa de la población guaraní) y adquieran continuidad temporal, de manera que las trayectorias educativas de los y las estudiantes universitarios guaraníes puedan efectivizarse.

A pesar de que los dos casos presentados se desarrollan bajo lineamientos estatales y una historia diferente, hemos mostrado a lo largo de este trabajo que existen notables puntos de contacto en relación a las políticas educativas desarrolladas para atender a la población indígena. Por un lado, la conformación de escuelas de modalidad EIB y la capacitación de ADIs para desempeñarse dentro de ellas (Misiones), y *escolas* indígenas y la formación

de profesores indígenas a través de las licenciaturas interculturales (Paraná). Por el otro, el desarrollo de programas especiales de atención a la población indígena en su ingreso al sistema educativo superior.

En relación a la conformación de una educación especial para pueblos indígenas, los principales puntos en contacto que se pueden mostrar son en relación a: 1) la falta de materiales pedagógicos y de contenido guaraní para su uso en las aulas (para el caso de Paraná se agrega la dificultad de que poseen más grupos étnicos, de modo que la lengua y contenidos serán diferentes según la comunidad donde se encuentre la escuela); 2) la pobre estructura edilicia de la gran mayoría de las escuelas indígenas; y 3) la falta de capacitación de los ADIs o profesores indígenas.

En cuanto a las propuestas de inclusión de la población indígena al sistema educativo superior, observamos que en el caso paranaense han podido institucionalizar el proyecto del *vestibular*, sin embargo, no han logrado cristalizar en las seis universidades estadales las condiciones (sobre todo acompañamiento pedagógico/tutorial) para mantener a estos/as estudiantes en las IES. En el caso de Misiones, la propuesta de un ingreso diferenciado no fue pensada, pues únicamente en la carrera de Enfermería poseen un examen de ingreso, que de cualquier manera no inhabilita a cursar las materias. Aunque en la UNaM se desarrollaron varios proyectos para acompañar pedagógica y económicamente a los estudiantes guaraníes, dependieron siempre para su continuidad de las gestiones políticas de turno, y no lograron institucionalizarse de forma duradera. Ante la falta de apoyo económico y tutorial, muchos guaraníes han abandonado sus estudios y regresado a sus comunidades. Esto implica una pérdida enorme, pues son jóvenes que se verán forzados a dedicarse a tareas rurales de baja cualificación y aún menor remuneración o a la realización de artesanías para sostener a sus familias, y que probablemente jamás tengan la posibilidad de retomar sus estudios.

A pesar de lo desalentador de este diagnóstico institucional, hay que notar que las iniciativas desarrolladas por los estudiantes guaraníes de nivel superior han contribuido a producir cambios notables, en especial dentro de sus comunidades, alentando a jóvenes en niveles educativos inferiores a finalizar sus carreras, y a mujeres que nunca habían ido a la ciudad a embarcarse en migraciones y proyectos impensados.

Esto a su vez produjo nuevas dinámicas y formas de interacción en el interior de sus comunidades y con las principales instituciones estatales con las que se relacionan. En particular, la emergencia de un nuevo sujeto social indígena producto de la combinación del compromiso étnico-comunitario y la participación en ámbitos universitarios, puede

producir en los próximos años importantes alteraciones en la forma en que se discuten, diseñan y aplican las políticas públicas relativas a la población guaraní y, por qué no, a otros sectores de nuestras sociedades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGNES, J. S., FREITAS, M. F. Q., KLOZOVSKI, M. L., MATTOS, S. M. M. y COSTA, Z. F. (2014) “Permanência na universidade: o que dizem os estudantes indígenas da Universidade Estadual do centro-oeste do Paraná”, en *HOLOS*, 30(6): 190-205.

ALCARÁZ, J. (2007) *La construcción del escenario misionero en los relatos de viaje entre 1880-1900*. Tesis de Maestría. Posadas, Programa de Postgrado en Antropología Social, FHyCS-UNaM, inédita.

ALMEIDA, R. F. T. de y MURA, F. (2013) Guaraní Kaiowa e Nãndeva. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org>>.

AMARAL, W. R. do (2010) *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Tese de Doutorado em Educação. UFPR.

AMARAL, W. R. do (2012) “A política pública de ensino superior para povos indígenas no Paraná: trajetórias, desafios e perspectivas”, *Práxis Educativa*, 7, Número Especial: 197-220.

AMARAL, W. R. do (2013) “Políticas públicas para a geração de trabalho e renda: economia solidária no paradoxo entre oportunidade e oportunismo”, en *Gestão e sociedade*, 7(17): 167-185.

AMARAL, W. R. do y BAIBICH-FARIA, T. M. (2012) “A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos”, en *Estudos. Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 93(235): 818-835.

AMARAL, W. R. do; RODRIGUES, M. A. y BARROSO BILAR, J. A. (2014) "Os circuitos de trabalho indígena: possibilidades e desafios para acadêmicos e profissionais kaingang na gestão das políticas públicas", en *Mediações*, 19(2): 129-145.

AMARAL, W. R. do; FRAGA, L. y RODRIGUES, I. C. (2016) *Universidade para indígenas a experiência do Paraná*. Coleção Estudos Afirmativos. Rio de Janeiro, FLACSO/LPP-UERJ.

AMBROSETTI, J. B. (1983) *Dos estudios sobre Misiones. Viaje a las misiones argentinas y brasileras por el alto Uruguay. Rápida ojeada sobre el territorio de Misiones*. Estudio preliminar Alfredo S.C. Bolsi. Resistencia, Instituto de Investigaciones Geohistóricas-Conicet-Fundanord. Documentos de Geohistoria Regional, nº 2.

APONTE-HERNÁNDEZ, E. (2008) “Desigualdad, inclusión y equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte

2021”, *Conferencia regional de educación superior*. Cartagena. Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.cres2008.org/es/info_documentos.php>.

ARAÚJO, R. de C. de (2012) *Educação escolar e os indígenas Xetá no Paraná: uma abordagem da teoria histórico-cultural*. Tese de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Maringá.

ARCE, H. (2009) *Los usos de la Interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina*. Tesis de Maestría en Investigación Etnográfica, Teoría Antropológica y Relaciones Interculturales, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterr, inédita.

ARCE, H. (2010) “Educación superior indígena en Misiones. Mecanismos de inclusión-exclusión del sistema educativo formal”, en S. Hirsch y A. Serrudo [Comps] *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires, Noveduc.

ARCE, H. (2011) “Estrategias y alianzas en el proceso de escolarización guaraní de Misiones, Argentina”, en M. Paladino y S. M. García (Comps.) *La escolarización en los pueblos indígenas americanos. Impactos y desafíos*. Quito, Abya Yala.

ARCE, H., BENÍTEZ A., CHAMORRO E. y 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, 16° Congresso de Leitura do Brasil, UNICAMP, Campinas/SP, 10 al 13 de julio de 2007.

ARTIEDA, T., ROSSO, L. y LUJAN, A. (2012) “Indígenas en la universidad. Reflexiones sobre el programa Pueblos Indígenas desde la práctica de la gestión”. Ponencia presentada en el III Congreso latinoamericano de Antropología, Santiago de Chile.

ASSIS, E. (1981) *Escola indígena, uma frente ideológica?*, Tese de Mestrado em Antropologia Social, Universidade de Brasília.

ASSIS, V. y GARLET, I. J. (2004) "Análise sobre as populações Guarani contemporâneas: demografia, espacialidade e questões fundiárias", en *Revista de Índias*, 230: 149-175.

ASSIS, V. S. de (2006) "A avaliação de alunos indígenas na Universidade Estadual de Maringá: um ensino adequado à diversidade sociocultural", en *Estudos em Avaliação Educacional*, 17(33): 77-87.

- ÁVILA PARDO, A. y MATEOS CORTÉS, L.** (2008) “Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural”, en *TRACE. Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, 3: 64-82.
- BANKS, J.** (1986) “Multicultural Education: development, paradigms and goals”, en J. Banks y J. Lynch (eds.), *Multicultural Education in Western Societies*. London, Holt, Rinehart & Winston.
- BARABAS, A. M.** (2014) "Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios", en *Configurações. Revista de sociologia*, 14:11-24.
- BARANGER, D.** (2000) “Sobre estructuras y capitales: Bourdieu, el análisis de redes, y la noción de capital social”, en *Avá. Revista de Antropología*, 2: 41-63.
- BARTH, F.** (1976) *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México, Fondo de Cultura Económica.
- BARTOLOMÉ, M. A.** (2009) *Parientes de la Selva. Los Guaraní Mbya de la Argentina*. Asunción, CEADUC.
- BARTOLOMÉ, M. A.** (2006) *Procesos interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México, Siglo XXI Editores.
- BARTOLOMÉ, M. A.** (1997) *Gente de costumbre y gente de razón: las identidades étnicas en México*. México, Siglo XXI Editores.
- BARTOLOMÉ, M. A. y BARABAS, A.** (1996) *La pluralidad en peligro: procesos de extinción y transfiguración étnica en Oxaca*. México, Regiones, INAH-INI.
- BELTRAN, J. y TEODORO, A.** (2014) *Sumando voces. Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- BERGAGNA, A., CARRIZO, K. y SACCHI, M.** (2012) “La dimensión intercultural en salud. Experiencia en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Salta, Argentina”, en *Revista ISEES*, 11: 103-116.
- BOAS, F.** (1928) *Anthropology and Modern Life*. Nueva York, Norton & Co.
- BOURDIEU, P.** (2008) *Pierre Bourdieu. Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P.** (2010) *El sentido social del gusto elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P.** (2011) *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

- BOURDIEU, P.** (2013) *La nobleza de Estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDOR, J-C. y PASSERON, J-C.** (2008) *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J-C.**(2013) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- BRIONES, C.** (2002) “Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de los 'indígena' en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural”, en N. Fuller (ed.) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima, PUCP-UP-IEP.
- CADOGAN, L.** (1997) *Ayvu Rapyta. Textos míticos de los Mbya-Guaraní del Guairá*. Asunción, Biblioteca Paraguaya de Antropología.
- CAMARGO, N. M. de,** (2006) *O ingresso de estudantes indígenas no ensino superior no Estado do Paraná e suas dificuldades – estudo de caso*. Monografía de Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá.
- CAMILLONI, A.** (2010) “Calidad académica e integración social”. Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria, UNCU, Mendoza, Argentina. Disponible en: http://www.uncu.edu.ar/extension/upload/Alicia_Camilloni.pdf
- CAPACLA, M. V.** (1995) *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-94)* Brasília, MEC. São Paulo, Mari-USP.
- CLIVATI CAPELO, M. R. y AMARAL, W. R. do** (2004)" Quando a diferença faz a diferença: a presença de índios na Universidade Estadual de Londrina", en *Educação e Linguagem*, 7(10): 168-190.
- CARDOSO de OLIVEIRA, R.** (1996) *O índio e o mundo dos brancos*. Brasil, Editora da Unicamp.
- CARDOSO de OLIVEIRA, R.** (1976) *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo, Librería Pionera.
- CARDOSO de OLIVEIRA, R.** (2006) *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo, Editora Unesp.
- CARDOSO de OLIVEIRA, R.** (2007) *Etnicidad y estructura social*. México, CIESAS.
- PASCOAL CASSANDRE, M., AMARAL, W. R. do y SILVA, A. da** (2016) "Eu, Alex, da etnia Guarani: o testemunho de um estudante indígena de administração e seu duplo pertencimento", en *Cadernos EBAPE.BR*, 14(4): 934-947. Disponible en <<https://dx.doi.org/10.1590/1679-395146821>>.

- CEBOLLA BADIE, M.** (2000) "El conocimiento mbya-guaraní de las aves. Nomenclatura y Clasificación", en *Suplemento Antropológico*, XXXV(2): 9-18.
- CEBOLLA BADIE, M.** (2005) "Docentes y niños: juruakuery e indios. Breve reseña sobre la situación de las escuelas aborígenes bilingües-biculturales en la Provincia de Misiones, Argentina", en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 41: 0-14.
- CEBOLLA BADIE, M.** (2009) *Una etnografía de la miel en la cultura mbya guaraní*. Quito, Abya Yala.
- CEBOLLA BADIE, M.** (2015) "Rituais de iniciação e relações com a natureza entre os mbya-guarani", en *Mana*, 21: 7-34.
- CEBOLLA BADIE, M. y VANDER VELDEN, F.** (2011) "A relação entre natureza e cultura em sua diversidade: percepções, classificações e práticas Avá", en *Avá. Revista de Antropología*, 19: 15-47.
- CERNO, L.** (2013) *El Guaraní Correntino. Fonología, Gramática, Textos*. Frankfurt, Peter Lang GmbH.
- CHIROLEU, A.** (2009) "Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil", en *Pro-Posições*, 20, 2(59): 141-166.
- CHIROLEU, A.** (2014a) "Desigualdades en educación superior y políticas públicas. Los casos de Argentina, Brasil y Venezuela", en *Revista Universidades*, 59: 9-21.
- CHIROLEU, A.** (2014b) "Democratización universitaria y desigualdad en América Latina", en *Revista Política Universitaria*, 1(1): 26-31.
- CHIROLEU, A.** (2016a) *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires, IEC-CONADU, CLACSO.
- CHIROLEU, A.** (2016b) "Políticas públicas de inclusión y democratización universitaria: hacia una ampliación de las bases sociales de las instituciones", en *La Universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas. Debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa*. Río Gallegos, Editorial de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- CHAVEZ ARELLANO, M. E.** (2008) "Ser indígena en la educación superior ¿Desventajas reales o asignadas", en *Revista de la educación superior*, XXXVII(148): 31-55.
- CLASTRES, P.** (1993) *La palabra luminosa: mitos y cantos sagrados de los guaraníes*. Buenos Aires, Ediciones Del Sol.
- COCCO, M.** (2003) *La identidad en tiempos de globalización. Comunidades imaginadas, representaciones colectivas y comunicación*. Costa Rica, FLACSO.

- DIEZ, M. L.** (2004) “Reflexiones en torno a la interculturalidad”, en *Cuadernos de Antropología Social*, 19: 191-213.
- DIEZ, M. L.** (2013) “Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socio-antropológica a un campo problemático”, en *Docencia*, 51: 5-17.
- DIETRICH, W.** (2002) “Guaraní criollo y guaraní étnico en Paraguay, Argentina y Brasil”, en M. Crevels, S. van del Kerde, S. Meira y H. van del Voort (eds.), *Current Studies On South American Languages*. Leiden, Research School, CNWS, Universiteit.
- DIETRICH, W.** (2010) “O tronco tupi e as suas famílias de línguas. Classificação e esboço tipológico”, en N. Volker y D. Wolf (eds.), *O português e o tupi no Brasil*. São Paulo, Contexto.
- DIETZ, G. y MATEOS CORTÉS, L. S.** (2011) *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México, Secretaría de Educación Pública.
- DIETZ, G. y MATEOS CORTÉS, L.** (2008) “Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿nuevos sujetos, nuevos enfoques?”, en *Cuadernos Interculturales*, 6(10): 11-14.
- DIETZ, G., MENDOZA-ZUANY, R. G. y TÉLLEZ, S.** [eds.] (2008) *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito, Ediciones Abya-Yala.
- DONOSO ROMO, A., CONTRERAS MÜHLENBROCK, R., CUBILLOS PUELMA, L. y ARAVENA ARAGÓN, L.** (2006) “Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile”, en *Estudios Pedagógicos* XXXII(1), 21-31.
- DU BOIS, R. D.** (1939) “Peace and Intercultural Education”, en *The Journal of Educational Sociology*, 12(7): 418-424.
- DURKHEIM, E.** (2003) *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Editorial Gorla.
- ENRIZ, N.** (2010a) *JerokyPorã. Juegos, saberes y experiencias infantiles mbya - guaraní en Misiones*. Tesis de doctorado de la Universidad de Buenos Aires, con mención en Antropología Social.
- ENRIZ, N.** (2010b) “Identidades en tensión, lo indígena y lo nacional en las experiencias cotidianas mbya”, en *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27): 61-80.
- ENRIZ, N.** (2010c) “Un sueño blanco: reflexiones sobre la educación mbya-guaraní en Argentina”, en *Amazônica*, 2: 28-44.

- ERIKSEN, T. H.** (1993) *Ethnicity and nationalism – anthropological perspectives*. London, Chicago, Illinois: Pluto press.
- ESCOBAR, A.** (2004) “Worlds and Knowledges Otherwise: the Latin American Modernity/Coloniality Research Program”, en *Cuadernos del CEDLA*, 16: 31-67.
- EZCURRA, A. M.** (2012). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines, Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento-IEC.
- FAUSTINO, R. C.** (2006) *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. Tese de Doutorado. UFSC.
- FAUSTINO, R. C.** (2012) "Educação e religião Guarani no Paraná: estudo a partir do ritual Nimongarai", en *Práxis Educativa*, 7: 239-263.
- FERRERO, B.** (2005) *Estudio de la gestión territorial y de los recursos naturales, de la población rural del Área de Influencia de la Reserva de Biosfera Yabotí-Argentina. Buscando alternativas para un desarrollo local sustentable en torno a una Reserva de Biosfera*. Programa Man and Biosphere, UNESCO. Acceso virtual en: www.unesco.org/MAB/doc/mys/2004/ferrero.pdf.
- FREITAS, M. F. Q. de** (2005)(In)coerências entre práticas psicossociais em comunidade e projetos de transformação social: aproximações entre as Psicologias Sociais da Libertação e Comunitária, em: *Psico (PUCRS)*, Porto Alegre, 1:47-54.
- FREITAS, A. E. de C., ROSA, R. R. G. da** (2003) *Diagnóstico antropológico do Programa de Bolsas de Manutenção da Diakonisches Werk para estudantes indígenas universitários na UNIJUÍ*. Porto Alegre, NIT/UFRGS.
- FORTES, M.** (1969) *Kinship and Social Order: The legacy of Lewis Henry Morgan*. Aldine, Chicago.
- GODELIER, M.** (1976) *Antropología y economía*. Barcelona, Anagrama.
- GOMES, J. B. B.** (2001) "As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva", en Seminário Internacional as Minorias e o Direito. Conselho da Justiça Federal, Centro de Estudos Judiciários, AJUFE, Fundação Pedro Jorge de Mello e Silva, The British Council. Série Cadernos do CEJ, 24.
- GOROSITO KARMER, A. M.** (1982) *Encuentros y desencuentros. Relaciones interétnicas y representaciones en Misiones, Argentina*. Tesis de Maestría, Universidad de Brasília, inédita.

- GOROSITO KARMER, A. M.** (2004) “Un debate sobre la interculturalidad”, en *Educación intercultural bilingüe: debates, experiencias y recursos*. Educar, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- GOROSITO KARMER, A. M.** (2006) “Liderazgos guaraníes. Breve revisión histórica y nuevas notas sobre la cuestión”, en *Avá. Revista de Antropología*, 9: 11-27.
- GOROSITO KARMER, A. M.** (2010) “Los guaraníes de Misiones en la mirada de cronistas y antropólogos: frágiles senderos interculturales en los espesos bosques del prejuicio”, en G. Gordillo y S. Hirsch [comps.] *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. Buenos Aires, La Crujía Ediciones.
- GOULART, A. C.** (2014) *Experimentar, contestar e refazer-se: caminhos de sonhos e enfrentamentos percorridos por acadêmicos kaingang e guarani na Universidade Estadual de Londrina – PR*. Dissertação para Mestre em Antropologia Social, Curso de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Paraná.
- GRANT, C. A.** (2008) “The Evolution of multicultural Education in the United States: A Journey for human Rights & social Justice”. Conferencia presentada en la IAIE-IASCE Conference, Cooperative Learning in Multicultural Societies, Critical Reflections, Turin.
- GRANT, C. A. y BRUECK, S.** (2011) “Introduction”, en C. A. Grant y A. Portera (eds.), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. New York, London, Routledge.
- GRANT, C. A. y PORTERA, A.** (2011) *Intecultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. New York/London, Routledge.
- GRAMSCI, A.** (1961) “Observaciones sobre el folklore”, en *Literatura y vida nacional*. Bueno Aires, Lautaro.
- GRIMSON, A. Y KARASIK, A.(coord.)** (2017) *Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, CLACSO, PISAC.
- GUAYMÁS, Á.** (2014) “Educación superior y pueblos indígenas en Argentina: propuestas interculturales en la formación técnica, profesional y académica”. Ponencia presentada en el III Congreso de estudios Poscoloniales. Buenos Aires: IDAES-UNSAM.
- GUBER, R.** (2001) *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Norma.
- GUPTA, A.** (2014) “Authorship, research assistants and the ethnographic field”, en *Ethnography*, 15: 394–400.
- GUTIÉRREZ, A.** (2005) *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba, Ferreyra Editor.
- HALL, E. T.** (1976) *Beyond culture*. New York, Anchor.

- HARTOG, F.** (2005) “Le regard éloigné: Lévi-Strauss et l’ histoire”, en *Evidence de l’histoire: Ce que voient les historiens*. París, Editions de L’Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- HECHT, A. C. y LONCON ANTILEO, E.** (2011) *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Chile, Fundación Equitas.
- HIRSCH, S.** (2004). “Ser Guaraní en el noroeste argentino: variantes de la construcción identitaria”, en *Revista de Indias*, 64(230): 67-80.
- HIRSCH, S.** (2008) *Mujeres indígenas en la Argentina. Cuerpo, trabajo y poder*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- HIRSCH S. y SERRUDO, A.** [comps.] (2010) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires, Editorial Novedades Educativas.
- ILVENTO, M. C., MARTÍNEZ, M. T., RODRÍGUEZ, J. y FERNÁNDEZ BERDAGUER, L.** (2011) *Trayectorias educativas e inserción laboral: un encuentro de miradas*. Salta, Mundo Gráfico.
- INDEC** (2010) *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Argentina.
- KAPLAN, C.** (2008) *Talentos dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- KAPLAN, C.** (2013) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires, Aique.
- KESSLER, G.** (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Buenos Aires, FCE.
- LADEIRA, M. I.** (2008) *Espaço geográfico Guaraní-Mbya: significado, constituição uso*. Maringá, EdUEM,.
- LARRICQ, M.** (1993) *Ipytuma. Construcción de la persona entre los Mbya-Guaraní*. Posadas, Editorial Universitaria UNaM.
- LANDER, E.** [comp.] (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). URL: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- LÁZARO, A. y MONTECHIARE, R.** (2016) “Universidade para indígenas?”, en W. R. do Amaral, L. Fraga e I. C. Rodrigues (Orgs.), *Universidade para indígenas. A experiência do Paraná*. Coleção Estudos Afirmativos, 8. Rio de Janeiro, FLACSO/LPP-UERJ.

- LEVINSON, B., SANDOVAL FLORES, E. y BERTELY-BUSQUETS, M.** (2007) “Etnografía de la educación. Tendencias actuales”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34): 825-840.
- LIRA, A. D., SILVA, A. F. da y SALUSTIANO, D. A.** (2014) " Pueblos indígenas y escolarización en Brasil Del ámbito político-legal a la implementación", en *Retratos da Escola*, 8(14): 145-157.
- LITAIFF, A.** (1996) *As divinas palavras. Identidade étnica dos Guarani-Mbyá*. Florianópolis, Editorial UFSC.
- LLUCH BALAGUER, X. y SALINAS, J.** (1997) “Uso (y abuso) de la interculturalidad”, en *Cuadernos de pedagogía*, 252: 80-84.
- LÓPEZ, L. E.** [ed.](2009) *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz, Plural Editores.
- LÓPEZ SEGRERA, F.** (2012) “La segunda conferencia mundial de educación superior (UNESCO, 2009) y la visión del concepto de acreditación en las conferencias de UNESCO (1998-2009)”, en *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17: 619-636. URL: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300004>
- LUCIANO, G. J. dos S.** (2013) "Educação Indígena no país e o direito de cidadania plena", en *Retratos da Escola*, 7(13): 345-357.
- MALINOWSKI, B.** (1936) “Native Education and culture contact”, en *International Review of Missions*, 25: 480-515.
- MALINOWSKI, B.** (1976) [1936] *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona Península.
- MARTÍNEZ CASAS, R. y NAVARRETE GÓMEZ, D.** (2011) “Rutas educativas y resignificaciones identitarias. Los efectos de la educación de posgrado entre la población indígena de México”, en M. Paladino y S. M. García [comps.], *La escolarización en los Pueblos Indígenas Americanos*. Quito, Abya Yala.
- MARTINES GAMBA, C.** (1989) “Marcal de Souza Nemoñe’êTywy ha Tyke`yra Guaraní Misioneyguápe (Argentina)”, en *Suplemento Antropológico*, XXIII(2): 181-200.
- MATO, D.** (2005) “Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas”, en *Revista Alceu*, 6(11): 120-138.
- MATO, D.** (2008) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Bogotá, IESALC-UNESCO.
- MATO, D.** (2009) “Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad”, en M. A. Aguilar [coord.], *Pensar lo contemporáneo: De la cultura*

situada a la convergencia tecnológica. Barcelona y D.F. México, Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

MATO, D. (2012) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas, IESALC-UNESCO.

MATO, D. [coord.] (2016) *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Buenos Aires, EDUNTREF.

MEAD, M. (2001) [1931] *Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education*. Nueva York, Harper Collins.

MELIÀ, B. (1993) *El guaraní conquistado y reducido. Ensayos de etnohistoria*. Asunción, Biblioteca Paraguaya de Antropología, vol. 5.

MELIÀ, B. (2003) *La lengua guaraní en el Paraguay colonial*. Asunción, Cepag.

MELIÀ, B. (2005) “Lengua, escritura y educación”, en *Anales del I Congreso Mercosur Interculturalidad y Bilingüismo en Educación*, Posadas.

MELIÀ, B. (2008) *Educación Indígena y alfabetización*. Asunción, CEPAG.

MELIÀ, B. (2012) “La interculturalidad y la farsa del bilingüismo”, en *Revista abehache*, 2(2): 89-94.

MELO, C. R. (2014) *Da universidade a casa de rezas guarani e vice-versa: Reflexões sobre a presença indígena no Ensino Superior a partir da experiência dos Guaranina Licenciatura Intercultural indígena do sul da Mata Atlântica/UFSC*. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Florianópolis, UFSC/PPGAS.

MELLO F. C. de (2007) "Mbyá e Chiripá: Identidades étnicas, etnônimos e autodenominações entre os Guarani do sul do Brasil", en *Tellus*, 7(12): 49-65.

MENDES de GUSMAO, N. M. (2014) “Trajetórias, percalços e conquistas da antropologia da educação no Brasil”, en S. L. Guedes y T. A. Cipiniuk [Orgs.], *Abordagens etnográficas sobre educação. Adentrando os muros das escolas*. Rio de Janeiro, Editora Alternativa.

MENÉNDEZ, E. (2006) “Interculturalidad, diferencias y antropología at home. Algunas cuestiones metodológicas”, en G. Fernández (comp.) *Salud e interculturalidad en América Latina. Antropología de la salud y crítica intercultural*. Quito, Abya Yala.

METRAUX, A. (1996) *Etnografía del Chaco*. Edición, exordio, revisión y notas a cargo de M. Chase-Sardi. Paraguay, Editorial El Lector.

MESSINEO, C. (1999) “Lenguas indígenas y educación formal. Alfabetización bilingüe e intercultural en la provincia del Chaco”, en *Actas de la 1ª Reunión de la UBA sobre Políticas lingüísticas*, Buenos Aires.

- MONTESSORI, M.** (1913) *Antropología pedagógica*. 1ª Edición castellana. Barcelona, Casa Editorial Araluce. Traducción castellana por Juan Palau Vera
- MONTTESORI, M.** (1982) *El niño, el secreto de la infancia*. México, Diana.
- MONTTESORI, M.** (1986) *La mente absorbente*. México, Diana.
- MORALES ZÚÑIGA, L. C.** (2009) “Durkheim y Bourdieu: reflexiones sobre educación”, en *Revista Reflexiones*, 88(1): 155-162.
- MOTA, L. T.** (1998) *O aço, a cruz e a terra: índios e brancos no Paraná Provincial - 1853/1889*. Tese de Doutorado em História. Assis, UNESP.
- MOTA, L. T. y FAUSTINO, R. C.** (2012) (Orgs.) *Cultura e diversidade cultural: questões para a educação*. Maringá, EdUEM.
- MÜLLER, F.** (1989) *Etnografía de los Guaraní del Alto Paraná*. Buenos Aires, Centro Argentino de Etnología Americana.
- NADEL, S. F.** (1944) *A Black Byzantium: The Kingdom of Nupe in Nigeria*. Oxford, Oxford University Press.
- NIEDERLEIN, G.** (1890) "Mis exploraciones en el Territorio de Misiones", en *Boletín del Instituto Geográfico Argentino (BIGA)*, XI:211-237.
- NIMUENDAJÚ, C. U.** (1978) *Los mitos de creación y de destrucción del mundo como fundamento de la religión de los Apapokuva - Guaraní*. Lima, Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.
- NEUFELD, M. R.** (2005) “Investigación antropológica y problemáticas socioeducativas en América Latina. Tendencias y propuestas”, en E. Garbulsky [comp.] *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología*. Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.
- NOVAK, M. S. J.** (2014) *Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá*. Tese de Doutorado em Educação. Maringá, UEM.
- NOVARO, G.** (1999) “Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos”, en *Cuadernos de Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 18: 297-314.
- NOVARO, G.** (coord.) (2001) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- NOVARO, G.** (2003) “Las experiencias en Educación intercultural y bilingüe, reflexiones desde un enfoque antropológico y social”, en *Sistematización de experiencias*

en *Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

NOVARO, G. (2006) “Educación intercultural en Argentina: potencialidades y riesgos”, en *Cuadernos Interculturales*, 4(7): 49-60.

NOVARO, G. (2010) “Intersecciones entre la investigación y la gestión. Avances en el campo de la antropología y la educación”, en *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, VIII(11): 47-71.

NOVARO, G., PADAWER, A. y HECHT, A. C. (2015) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

NUÑEZ, Y. I. (2012a) “Educación superior e interculturalidad en Misiones – Argentina”, en *Textos&Debates*, 21: 59-74.

NUÑEZ, Y. I. (2012b) *Educación superior en contextos de interculturalidad: el caso de los estudiantes guaraníes en la FHyCS-UNaM*. Tesis de Licenciatura en Antropología Social. Posadas, UNaM. Inédita.

NUÑEZ, Y. I. (2014) “Educación superior en contextos de interculturalidad”, en *Revista Espacios Nueva Serie*, 8: 119-134.

NUÑEZ, Y. I. (2015) “Programa Intercultural de Inclusión de Estudiantes Guaraníes de Misiones en la Educación Superior”. Ponencia presentada en las segundas jornadas internacionales sobre conflictos y problemáticas sociales y cuartas jornadas interdisciplinarias sobre conflictos y problemáticas sociales en la región del gran chaco. Resistencia, Universidad Nacional del Nordeste.

NUÑEZ, Y. I. (2016) “Jagatavavẽ Ñembo’eapy (Caminemos todos por la Educación)”. Ponencia presentada en el coloquio internacional y taller: Educación superior y pueblos indígenas y afro descendientes en América Latina. Logros, problemas y desafíos de las políticas y prácticas de democratización, interculturalización e inclusión. Buenos Aires, Universidad Tres de Febrero.

NUÑEZ, Y. I. y MILLÁN, G. (2017) “Tenemos derecho de estar ahí, de ser mujer y también mburuvicha. Liderazgo femenino en dos comunidades mbya-guaraní de Misiones, Argentina”, en N. Oviedo y C. Cossi (comp.), *Historia de mujeres y mujeres en la historia regional*. Posadas, Editorial Universitaria UNaM.

NUÑEZ, Y. I. (2018) *Abriendo camino. Estudiantes mbya-guaraní en Instituciones de Educación Superior de la Provincia de Misiones(Argentina)*. Tesis de Maestría en Antropología Social, PPAS. Posadas, UNaM. inédita.

- OSSOLA, M.** (2010a) “Experiencias interculturales en las aulas universitarias: el caso de los jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Argentina)”, en *Cuadernos Interculturales*, 8(15): 93-113.
- OSSOLA, M.** (2010b) “Pueblos indígenas y Educación Superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina)”, en *Revista ISEES*, 8: 87-105.
- OSSOLA, M.** (2013) *Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias*. Tesis de Doctorado con mención en Antropología Social. Buenos Aires, UBA.
- OSSOLA, M.** (2015) *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. Santiago del Estero, EDUNSE.
- OSSOLA, M.** (2016) “Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes”, en *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(1): 57-78.
- OSSOLA, M. y HECHT, A. C.** (2011) “Relatos de jóvenes sobre el wichí y el español en sus trayectorias escolares en la provincia de Salta”, en *Novedades Educativas*, 23: 7-11.
- PADAWER, A.** (2010a) “La protección de los derechos de la infancia mbya-guaraní: aportes de la etnografía en la problematización de las experiencias formativas”, en *Espaço Ameríndio*, 4(2): 52-81.
- PADAWER, A.** (2010b) “La reproducción del conocimiento tradicional indígena mbya en un espacio social rural en transformación”, en *Amazônica*, 2: 190-218.
- PALADINO, M.** (2006) *Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas*. Tesis de Doctorado, Programa de Posgraduación de la Universidad Federal de Río de Janeiro.
- PALADINO, M.** (2009) “Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate”, en *Revista ISEES*, 6: 81-122.
- PALADINO, M.** (2011) “El estado de la educación superior indígena en Brasil: entre licenciaturas interculturales y políticas de cupo en las universidades tradicionales. Diálogos, tensiones y demandas indígenas”, en E. Loncón y A. C. Hecht (Comp.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Santiago de Chile, Fundación Equitas.
- PALADINO, M.** (2015) "Las complejas tramas de la educación escolar indígena en Brasil: discursos de interculturalidad y apropiaciones indígenas de la escuela", en *Relaciones*, 141: 47-73.

- PALADINO, M. y GARCÍA, S. M.** (1999) *La escolarización en los pueblos indígenas americanos. Impactos y desafíos*. Quito, Abya Yala.
- PALADINO, M. y CZARNY, G.** (2012) “Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização”, en M. Paladino y G. Czarny (org.), *Povos indígenas e escolarização. Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro, FAPERJ/Editora Garamond.
- PALADINO, M. y SOUZA LIMA, A. C. de** (org.) (2012) *Caminos hacia la educación superior. Los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile*. Río de Janeiro, E-papers Serviços Editoriais.
- PASSERON, J-C.** (2011) "Historia y Sociología. Identidad social e identidad lógica de una disciplina", en *El razonamiento sociológico. El espacio comparativo de las pruebas históricas*. Madrid, Siglo XXI Editores.
- PAREKH, B.** (2008) *A new politics of identity: Political principles for an interdependent world*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- PAULINO, M.** (2008) *Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, UFRJ.
- PISSOLATO, E. de P.** (2006) *A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo Mbya (Guarani)*. Tese de Doutorado em Antropologia Social - Museu Nacional, Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Rio de Janeiro, UFRJ.
- PÖLLMANN, A.** (2009) “Formal Education and Intercultural Capital: Towards Attachment beyond Narrow Ethno-National Boundaries?”, en *Educational Studies*, 35(5), 537-545.
- PÖLLMANN, A.** (2010) "Attachment to Europe among school leaders in Berlin and London: Beyond apparent cross-national differences", en *European Societies*, 12: 567-589.
- PÖLLMANN, A.** (2014) “Capital intercultural: hacia la conceptualización, operacionalización e investigación empírica de un marcador de distinción sociocultural en ascenso”, en *Cultura y representaciones sociales*, 9(17): 54-73.
- PÖLLMANN, A.** (2016a) “Habitus, reflexividad y la realización de capital intercultural: El potencial (no aprovechado) de la educación intercultural”, en *Cultura y representaciones sociales*, 11: 55-78.
- PÖLLMANN, A.** (2016b) “Capital intercultural”, en *Key Concepts in Intercultural Dialogue*, 6: 1-2.

- PÖLLMANN, A.** (2017) “Miradas a las culturas indígenas mexicanas desde la perspectiva de futuros maestros de secundaria”. *Universidad y Sociedad*, 9: 53-58.
- PONZONI, F.** (2014) “El encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación intercultural”, en *Teoría de la educación*, 17(3): 537-553.
- PRECOURT, W.** (1982) “Ethnohistorical Analysis of an Appalachian Settlement School”, Spindler, G. (ed.), *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- QUIJANO, A.** (1988) “La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana”, en R. Briceño León y R. Heinz Sonntag (Ed.), *Pueblo, época y desarrollo*. Caracas, Nueva Sociedad.
- QUIJANO, A.** (1997) “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”, en *Anuario Mariateguiano*, 9: 113-121.
- REBOLLEDO, N.** (2009) *Cultura, escolarización y etnografía. Los palikur en el Amazonas brasileño del Bajo Uaçá*. México, Biblioteca Francisco Xavier Clavigero, Universidad Iberoamericana.
- RESTREPO, E.** (2014) “Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades”, en *Ámbito de encuentros*. 7(1): 9-30.
- REZAVAL, J.** (2008). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales. Buenos Aires, FLACSO.
- RINESI, E.** (2014) “La universidad como derecho”. En: *Política Universitaria*, 1.
- RIVERA CUSICANQUI, S.** (2010) *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La Paz, Editorial Piedra Rota.
- RIVERA CUSICANQUI, S.** (2008) *Pueblos originarios y estado*. La Paz, Azul Editores.
- ROCKWELL, E.** (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Editorial PAIDÓS.
- ROCKWELL, E.** (1996) “La dinámica cultural en la escuela”, en A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- RODRIGUES, A. D.** (1984/1985) “Relações Internas na Família Lingüística Tupi-Guaraní”, en *Revista de Antropología*, 27/28:33-53.

- RODRIGUES, I. C. y WAWZYNIAK, J. V.** (2006) *Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná – Reflexões*. Trabajo presentado en Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade, 4, Anais, Campo Grande. Disponible en <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatorioCUIA/>>.
- ROSSO, L.** (2016) *Pueblos indígenas y Universidad Nacional del Nordeste: diálogos posibles desde la investigación y la extensión*. Corrientes, Universidad Nacional del Nordeste.
- ROVELLI, L. I. y DEL VALLE, D.** (2015) “Conocimiento, cultura y universidad Transformaciones recientes a partir de las nociones y las políticas de innovación y desarrollo”, en S. Mauro, D. Del Valle y F. Montero (Comp.), *Universidad pública y desarrollo Innovación, inclusión y democratización del conocimiento*. Buenos Aires, Clacso IEC CONADU.
- RUIZ LAGIER, V. y MILLÁN, G. L.** (Coord.) (2012) *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- RUIZ DE MONTOYA, A.** (1639) [1876] *Tesoro de la Lengua Guaraní*. Leipzig, B. G. Teubner.
- SCHADEN, E.** (1974) *Aspectos fundamentais da Cultura Guaraní*. San Pablo, EDFUSP.
- SCHMELKES, S.** (2003) “Educación superior intercultural: el caso de México”. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas. México, ANUIES.
- SENA BARROS, R. C.** (2013) *Políticas afirmativas no ensino superior: a experiência da UFRB*, en *Coleção Estudos Afirmitivos*. Rio de Janeiro, FLACSO.
- SEN, A.** (2007) *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires, Katz editores.
- SINISI, L. y PALLMA, S.** (2004) “Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica”, en *Cuadernos de Antropología Social*, 19: 121-138.
- SISS, A. y MONTERO, A.** (Comp.) (2010) *Negros, indígenas e a educação superior*. Rio de Janeiro, Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- SUASNÁBAR, C. y ROVELLI, L.** (2012) “Impensar las políticas universitarias en la Argentina reciente”, en A. Chiroleu, M. Marquina y E. Rinesi (Comp.), *Las políticas universitarias de los Gobiernos Kirchner: Continuidades, Rupturas, Complejidades*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

- SUASNÁBAR, C. y ROVELLI, L.** (2016a) “Tendencias recientes en el desarrollo universitario y las dinámicas de diferenciación”, en D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro (Comp.), *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires, CLACSO IEC CONADU.
- SUASNÁBAR, C. y ROVELLI, L.** (2016b) “Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina”, en I. Aranciaga (Comp.), *Las universidades y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa*. Río Gallegos, UNPA EDITA.
- SUSNIK, B.** (1965) *El indio colonial del Paraguay. El guaraní colonial*. Asunción, Museo Etnográfico "ANDRES BARBERO".
- TAMAGNO, L.** (2009) *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- TEDESCO, J. C.** (2014) “Una Hipótesis de trabajo. Mejorar la enseñanza para democratizar la universidad”, en *Política Universitaria*, 1: 32-34.
- TODOROV, T.** (1991) *Nosotros y los otros*, México, Siglo XXI.
- TENTI FANFANI, E.** (2011) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- TEODORO, A. y BELTRÁN, J.** (2014) *Sumando voces. Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social*, Buenos Aires, e-book.
- TOMMASINO, K.** (1993) "A educação indígena no Paraná: suas limitações e possibilidades", en *Caderno CEDES*, 32: 17-24.
- TOMMASINO, K.** (2000) *Os povos indígenas no Paraná: 500 anos de encobrimento*. Maringá, EdUEM.
- TUBINO, F.** (2005) “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”. Trabajo presentado en el Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005. Disponible en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>
- TURNER, V.** (1988) *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid, Taurus.
- VAN GENNEP, A.** (2008) *Los ritos de paso*. Madrid, Alianza.
- VELASCO MAILLO, H. M., GARCÍA CASTAÑO, F. J. y DÍAZ DE RADA, Á.** (Ed.) (1993) *Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid, Editorial Trotta.
- VIVEIROS DE CASTRO, E.** (1986) *Araweté os deuses canibais*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor/ANPOCS.

WACQUANT, L. (2005) "Hacia una praxeología social: la estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu", en P. Bourdieu y L. Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

WALSH, C. (2002) "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador", en N. Fuller (Ed.) *Interculturalidad y Política*. Lima, Red de Apoyo de las Ciencias Sociales.

WALSH, C. (2003) "Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter D. Mignolo", en *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 1(4): 2-26.

WALSH, C. (2005) *La interculturalidad en educación*. Lima, Perú, Ministerio de Educación de Perú - UNICEF.

WALSH, C. (2010) "Interculturalidad crítica y educación intercultural", J. Viaña, L. Tapia, L y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

WILDE, G. (2003) *Antropología histórica del liderazgo guaraní misionero (1750-1850)*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Inédita.

WILDE, G. (2007) "De la depredación a la conservación. Génesis y Evolución del Discurso hegemónico sobre la selva misionera y sus habitantes", en *Ambiente & Sociedad*, X(1): 87-106.

ZAMORA ARAY, M. S. (2018) "Educación Intercultural Indígena: tejiendo hebra por hebra la vida y resistencia de nuestro pueblo", en *NuestrAmerica*, 6(12): 252-268.

Fuentes institucionales consultadas

1. Organización Internacional del Trabajo (OIT). *Convenio 169, Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Ginebra, 1989. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/470/norma.htm>
2. Organización de las Naciones Unidas (ONU). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. 1966. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
3. Organización de las Naciones Unidas (ONU). *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/Minorities.aspx>
4. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones*

- culturales*. París, 2005. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
5. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
6. Organización de las Naciones Unidas (ONU). *Declaración sobre los derechos de los Pueblos Indígenas*. 2007. Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
7. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. 2009. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
8. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*.
9. Ley n° 24.430 - Constitución de la Nación Argentina. Recuperado de: 1994. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>
10. Consejo Federal de Cultura y Educación (FCyE). *Resolución N° 107/99*. Buenos Aires, 1999.
11. Ley N° 26.206 - Ley de Educación Nacional. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-24999/123542/norma.htm>
12. Ley N° 24.521 - Ley de educación superior. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html
13. Ley N° 25.573 - Ley de educación superior (Modificación de la Ley N° 24.521). Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/73892/norma.htm>
14. Ley N° 27204 - Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior (Modificación de la Ley N° 24.521). Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>
15. X Asamblea Universitaria UNaM. *Estatuto de la Universidad Nacional de Misiones*. Misiones, 2012. Recuperado de: https://www.unam.edu.ar/images/unam/documentos/estatuto_unam.pdf

16. Ley N° 4026, Ley general de educación de la Provincia de Misiones. Recuperado de:
http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/snie/pais/misiones/normativa/docs/misiones.pdf
17. Consejo General de Educación. *Resolución n° 5722*. Misiones, 2004.
18. Consejo General de Educación. *Resolución n° 5828*. Misiones, 2004.
19. Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología. *Resolución n° 768*. Misiones, 2008.
20. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Senado Federal, 1988. BRASIL. Decreto n. 36.098, de 19 de agosto de 1954. Promulga a Convenção sobre o Instituto Indigenista Interamericano, concluída em Patzcuaro, México, a 24 de fevereiro de 1940. Diário Oficial da União. Brasília, p. 14.521, Seção 1.
21. BRASIL. Decreto Presidencial n. 5051/04. Brasília: Presidência da República, 2004. BRASIL. Decreto Presidencial n. 6861/09. Brasília: Presidência da República, 2009a.
22. BRASIL, Fundação Nacional da Saúde. Demografia dos Povos Indígenas. Disponível em:
<http://www.funasa.gov.br/internet/desai/sistemaSiasiDemografiaIndigena.asp>. Acesso em: 08 jan. 2010a.
23. BRASIL. Lei n. 6.001/73. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da União. Brasília, p.13.177, Seção I, 21 dez.1973. BRASIL. Lei n. 8.112/90. Brasília: Presidência da República, 1990.
24. BRASIL. Lei n. 8.213/91. Brasília: Presidência da República, 1991 BRASIL. Lei n. 8.666/93. Brasília: Presidência da República, 1993.
25. BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para uma política nacional de educação escolar indígena. Brasília, 1993.
26. BRASIL. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: 9394. Brasília, 1996. BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.
27. BRASIL. Ministério da Educação. O governo brasileiro e a educação escolar indígena. Brasília, 1998. BRASIL. Ministério da Educação. Cadastro de associações e organizações indígenas no Brasil. Brasília, 1999a.
28. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Brasília, 1999b.

29. BRASIL. Ministério da Educação. Plano nacional de educação. Brasília, 2001.
30. BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília, 2002a.
31. BRASIL. Ministério da Educação. Quemsão, quantossão e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?. Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília, 2002b.
32. BRASIL. Ministério da Educação. Parecer n. 10. Brasília: CNE, 2002c. BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas: Resolução n. 03/99. Brasília: CNE, 2003.
33. BRASIL, Ministério da Educação. Caderno diferentes diferenças. Educação de qualidade para todos. Brasília, 2006a.
34. BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Universidade de Brasília. Seminário nacional de avaliação do programa de apoio à formação superior e licenciaturas indígenas – Prolind. Brasília, 2006b.
35. BRASIL. Ministério da Educação. Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Cadernos SECAD 3, Brasília, 2007.
36. BRASIL. Ministério da Educação. Programa Universidade para Todos – PROUNI. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/prouni>. Acesso em: 10 abr. 2008a.
37. BRASIL. Ministério da Educação. I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Documento Orientador. Brasília, 2008b.
38. BRASIL. Ministério da Educação. I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Documentos Referenciais. Brasília, 2008c. BRASIL. Ministério da Educação. Indígenas criam primeiro território etnoeducacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 03 jul.2009c.