

# IV GEOFRONTEIRAS IV GEOFRONTERAS

**UFGD**  
Universidade Federal  
da Grande Dourados



## TRAYECTO DE FORMACIÓN DOCENTE. UN ENTRAMADO DE SABERES

**Rita Maria Laura Allica**

Universidad Nacional de Misiones

[ritallica@gmail.com](mailto:ritallica@gmail.com)

**Gastón Damian Hojman**

Universidad Nacional de Misiones

[gastonhojman@gmail.com](mailto:gastonhojman@gmail.com)

### RESUMEN

En este trabajo nos proponemos presentar algunas reflexiones sobre un Trayecto de formación para parejas pedagógicas dirigido a docentes que se desempeñan en Nivel Inicial de escuelas pertenecientes a la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Este trayecto ha sido formulado por la Modalidad de EIB, la Modalidad Rural y la Dirección de Nivel Inicial del Ministerio de Educación Nacional y llevado adelante por el Ministerio de Educación de la provincia de Misiones, Argentina.

Trazaremos algunas líneas generales en relación al contexto de las escuelas a las que nos referimos, asimismo expondremos cómo fue el desarrollo del espacio de formación docentes y orientaremos nuestras reflexiones en torno a las diferencias en los modos de entender, conceptualizar y aprender relacionados con un conjunto de términos-ejes que remiten a diferentes prácticas y nociones según sea la comunidad en las que se utilizan.

**Palabras claves:** Educación - Interculturalidad- Escolarización- Pareja pedagógica

### 1. Introducción

Entendiendo que la formación docente, así como la escolarización obligatoria en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe asume diferentes interpretaciones, analizaremos un espacio de formación y simultáneamente reflexionaremos sobre las tensiones entre los saberes que están en juego en las instituciones educativas y aquellos que están velados en las mismas. Asimismo, expondremos como se fue conformando un espacio, formulado en el marco de reformas legales, que permitió realizar algunas acciones que tienen como sujeto de derecho a los pueblos indígenas.

## IV GEOFRONTEIRAS IV GEOFRONTERAS

**UFGD**  
Universidade Federal  
da Grande Dourados



Utilizamos metodología de tipo cualitativa, especialmente observación participante en espacios áulicos y en jornadas de formación, entrevistas a directivos, docentes, educadores indígenas y funcionarios del sistema educativo provincial.

### 2. Desarrollo<sup>40</sup>

El pueblo guaraní está presente en Argentina, Brasil, Paraguay y Bolivia. Actualmente hay alrededor de 28.000 personas pertenecientes a este pueblo, distribuidas en aproximadamente 1.416 comunidades (Mapa Continental Guaraní Reta, 2016). Asimismo, el pueblo guaraní que vive a lo largo de este territorio reconoce las parcialidades Mbya, Pãi Tavyterã o Kaiowá, Avá Guaraní o Ñandéva y Aché, también conocidos como Guayakí. Se estima que en Misiones existen actualmente alrededor de 120 tekoa/comunidades pertenecientes al pueblo guaraní, en su mayoría de la parcialidad mbya, si bien también hay grupos que se autoreconocen como chiripá.

Datos aportados por el mapa guaraní Retã<sup>41</sup> señalan que en Argentina se estima una población total guaraní, entre Avã/Ñandéva y Mbya, de 6.584 personas. Esta población registrada en Argentina pertenece a un pueblo que va más allá de los límites impuestos por las fronteras nacionales actuales. Efectivamente:

“en el siglo XX los Estados nacionales ocuparon las tierras de frontera con otras poblaciones extrañas, que con los años se han mostrado intolerantes, discriminatorias y violentas. Estas fronteras se convirtieron en líneas de separación que en pocos años provocaron la fragmentación de los guaraníes, aún los de la misma etnia. Los Pãi Tavyterã en Paraguay son originalmente los mismos que los Kaiowá en Brasil, y sin embargo, la frontera política entre Brasil y Paraguay ha provocado fuertes diferencias culturales, políticas, religiosas y hasta lingüísticas. Lo mismo sucedió con los Avá Guaraní y los Mbya”. (Mapa Guaraní Reta, 2008:7).

<sup>40</sup> Este apartado se basa en el artículo “Camino hacia la EIB”, Allica (2011).

<sup>41</sup> Azevedo, Marta; Brand, Antonio; Gorosito Ana M.; Heck, Egon; Meliá, Bartomeu; Servin, Jorge. “Guaraní Retã. Los pueblos guaraníes en las fronteras. Argentina, Brasil y Paraguay”. Paraguay, AGR-Servicios Gráficos S.A. 2009.

## IV GEOFRONTEIRAS IV GEOFRONTERAS

**UFGD**  
Universidade Federal  
da Grande Dourados



### 3. Escuela y pueblos originarios

Podemos afirmar que:

“los [modernos] sistemas educativos se originaron planteándose tres fines fundamentales, 1. La constitución de una identidad nacional, a través de una mitopeya común y una axiomática de lealtad nacionales. 2. La asimilación cultural de todos los habitantes a un mismo marco de referencia. 3. La asimilación de todos los hablantes a la “lengua oficial” (Behares, cit. en Quadrelli: 1998:8)

Se ha sostenido en numerosas ocasiones que la escuela surgió como una institución normalizadora que intentó silenciar, por medio de la uniformización, la diversidad preexistente y existente en la sociedad. La diversidad en este contexto de surgimiento era considerada como una característica negativa, problemática -en el sentido cotidiano del término- una dificultad que debía ser combatida.

Si bien es cierto que en las últimas décadas del siglo XXI se desarrollaron en Argentina, una serie de políticas educativas e instrumentos legales tendientes a modificar la marca de nacimiento del sistema educativo moderno, aún perviven ecos de los fines primigenios con los que nace el sistema educativo. Un ejemplo de esta situación es la dificultad para tomar en cuenta el hecho de que las diferentes comunidades y pueblos son portadores de conocimientos y participan de procesos educativos diferentes al proceso de escolarización. Sobre este punto es ilustrativa la reflexión de Melià sobre la diferencia entre escolarización y educación indígena:

“La educación indígena es verdaderamente otra (...) ella está más cerca de la noción de educación como proceso vital. (...) La cultura indígena es enseñada y aprendida en términos de socialización integrante. El hecho de que esa educación no esté hecha por profesionales del ramo, no quiere decir que ella se haga por una comunidad abstracta y anónima. Los educadores indígenas tienen rostro y voz, tienen días y momentos, tienen materiales y sus instrumentos propios, tienen toda una serie de recursos bien definidos para educar a quien va a ser un individuo de una comunidad”. (Meliá, 2008:9 y 10).

En este sentido y tomando en cuenta lo expresado por Meliá, creemos que la construcción de una educación intercultural sólo es posible tomando en cuenta los

## IV GEOFRONTEIRAS IV GEOFRONTERAS

**UFGD**  
Universidade Federal  
da Grande Dourados



procesos educativos propios de la comunidad en que se inserta la escuela. Respecto de la educación intercultural bilingüe Luis Enrique López sostiene que:

“Por EIB se concibe ahora una educación abierta y flexible, pero a la vez enraizada en y a partir de la propia cultura; una educación que promueva un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que, si bien parten de matrices diferentes, mal que bien y aunque en condiciones de asimetría, están y han estado por varios siglos en permanente contacto y conflicto. Es en este contexto y a partir de la necesidad de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas, que la EIB propicia la autoafirmación y el desarrollo de la autoestima y el autorrespeto en alumnos y alumnas indígenas, con vistas también al desarrollo de una sólida identidad indígena”. (López, 1997:57).

Vivimos en sociedades no sólo diversas sino también desiguales en las que se valora a los grupos, sus costumbres, culturas, lenguas con parámetros que no siempre reconocen como válido las características de éstos.

Es en este contexto donde se desarrollan los procesos escolares, por lo que es importante pensarlos desde una perspectiva que tome en cuenta el conjunto históricamente construido de relaciones y prácticas en el que tienen lugar.

“Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen los maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza.” (Rockwell, 1995:14).

#### 4. Escuela y Modalidad EIB en la provincia de Misiones

En la provincia de Misiones, Argentina, las primeras unidades educativas destinadas específicamente a las comunidades indígenas datan de fines los años 70.<sup>42</sup>

<sup>42</sup> En 1979 se crearon las dos primeras escuelas en Misiones en las comunidades indígenas de Fracrán y Peruti, estas escuelas dependían del Obispado de la Iglesia católica de Posadas. En el mismo año comenzó a funcionar informalmente una escuela en el Valle Kuña Piru, luego será creada formalmente por resolución del Consejo General de Educación en el año 1982. Posteriormente se crea la escuela N° 683 en la comunidad de Tamandú en el Departamento 25 de Mayo, hacia la misma época se crea, en la comunidad El Pocito, la escuela N° 766. En el período de treinta años se fueron estableciendo escuelas dedicadas a la atención de población

## IV GEOFRONTEIRAS IV GEOFRONTERAS

**UFGD**  
Universidade Federal  
da Grande Dourados



Actualmente en Misiones hay ochenta y cuatro (84) unidades educativas pertenecientes a la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, en su mayoría con un 100 % de matrícula indígena. La denominación generalizada de estos establecimientos escolares se hace explícita luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206<sup>43</sup> en la que se crea esta Modalidad.

El reconocimiento de una Modalidad específica que atienda las particularidades de los pueblos indígenas del país, es resultado de un largo proceso de luchas y reivindicaciones de estos pueblos y de movimientos sociales y organismos de derechos humanos y derechos de los pueblos originarios. La Constitución Nacional argentina, desde su reforma en 1994, reconoce en su Artículo 75 Inciso 17, la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas en Argentina y garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural. Argentina ratificó en el año 2.000 el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales, de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), organismo perteneciente a la ONU. Este Convenio, establece la obligatoriedad de garantizar la participación y la consulta previa, libre e informada a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas que les afecten directamente. En conformidad con la Constitución Nacional, la Ley de Educación Nacional 26.206, del año 2.006, establece la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe como una de las ocho modalidades del sistema educativo de los Niveles de Educación Inicial, Primario y Secundario. Esto “constituye el reconocimiento de la diversidad étnica y la planificación de políticas para esta población que ha sido históricamente negada o relegada” (DiNIECE: 1).

---

indígena. En los últimos años y a partir de la creación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206 aumento notablemente la cantidad de unidades educativas, ampliándose la oferta a escuelas de nivel secundario.

<sup>43</sup> La Ley de Educación Nacional en el capítulo XI, artículo 52 dice “La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75 Inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.”



## IV GEOFRONTEIRAS IV GEOFRONTERAS

**UFGD**  
Universidade Federal  
da Grande Dourados



Previo a la sanción de la ley, y desde el año 2004, en el seno del Ministerio de Educación de la provincia de Misiones se estableció el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) –en la actualidad Área de EIB- en correspondencia con la implementación del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB), dependiente en ese momento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. En el mismo año el Consejo General de Educación de la provincia reconoce la Modalidad de Educación Indígena.

En el marco de estas series de políticas educativas y con la creación del Área de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en la provincia de Misiones, se desarrollan diferentes acciones basadas tanto en análisis de las necesidades en materia educativa de las comunidades del pueblo guaraní y de las escuelas de la modalidad EIB, así como a partir de evaluaciones sobre el proceso que se está llevando adelante. Una de estas acciones es el denominado Trayecto de Formación en EIB en parejas pedagógicas para docentes de Nivel Inicial que se desempeñan en escuelas de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. De este trayecto nos ocuparemos en el siguiente apartado.

### **5. Formación de parejas pedagógicas en EIB para el Nivel Inicial**

El trayecto que aquí presentamos fue realizado en dos cohortes entre los años 2012/2013 y 2014/2015 y estuvo dirigido especialmente a docentes indígenas y no indígenas que trabajan en el Nivel Inicial<sup>44</sup> en contextos de interculturalidad, en ámbitos rurales y atendiendo a la especificidad sociolingüística de los mismos. Se planteó asimismo fortalecer las relaciones entre los docentes que trabajan en el nivel, proponiendo fortalecer el trabajo en “Pareja Pedagógica” entendiéndolo como un trabajo articulado entre ambos docentes, pensado sobre todo como una relación de enriquecimiento mutuo.

---

<sup>44</sup> La Ley de Educación Nacional 26.206 en su Capítulo II, Artículo 18, dice: “La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año”. En su Artículo 19 expresa: “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de cuatro (4) años de edad.”

## IV GEOFRONTEIRAS IV GEOFRONTERAS

**UFGD**  
Universidade Federal  
da Grande Dourados



Asimismo, el Trayecto se propone favorecer una relación dialógica entre saberes, así como la reflexión conjunta sobre las tareas de quienes forman parte de la pareja pedagógica, apuntando así a valorizarla como forma de organización en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además en esta formación se trabajaron tres ejes: a) *Cuentos, relatos y canciones*, donde se abordaron diferentes tipos de relatos, narraciones, cuentos con la idea de posibilitar recorrer y visualizar diferentes universos b) *Infancia, cultura y juego*, donde se abordó la relación entre juego e infancia desde una perspectiva cultural y social, entendiéndola como asociado a los valores y creencias de la comunidad de la que forman parte las niñas y niños c) *Lenguajes, cultura y enseñanza: hacia la producción de estrategias en clave intercultural para la Educación Inicial*, donde se plantea como central la heterogeneidad lingüística y cultural pensadas como contexto propicio para enriquecer y ampliar las representaciones y prácticas de los niños y niñas que asisten a las salas de nivel inicial.

Podemos decir que esta propuesta es coherente con los lineamientos de las políticas educativas que el estado argentino propone entre el período 2004-2015. Política que tiende a visualizar en los documentos oficiales la diversidad de situaciones de escolarización que se dan en distintos ámbitos en el país.

Como es señalado en el Núcleo de Aprendizaje Prioritario<sup>45</sup> para el Nivel Inicial propuesto por el Consejo Federal de Cultura y Educación “La educación intercultural y el bilingüismo debe reconocer interacción y diálogo, en no pocos casos conflictivo, entre grupos culturalmente diversos en distintas esferas sociales” (NAP, 2004:9). Así las cuestiones referidas al abordaje de la diversidad o al proceso de alfabetización constituyen algunos de los principales puntos de intersección de opiniones y posturas encontradas de ambos sistemas culturales en interacción dentro de las escuelas EIB. (Allica, Bañay; 2016:2).

<sup>45</sup> En Argentina por Resol. 225/04 C.F.C. Y E. se establecen los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), conformándose una base compartida para la enseñanza en todo el país, esta plataforma (NAP) trata de garantizar la enseñanza de saberes que se consideran prioritarios porque todos los chicos tienen derecho a que se les enseñe de modo equivalente. Extraído de: <http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html>

## IV GEOFRONTEIRAS IV GEOFRONTERAS

**UFGD**  
Universidade Federal  
da Grande Dourados



### 6. Formas de aprender, prácticas educativas

Aún es necesario “abrir la escuela”, lo que supone no limitar el proyecto educativo, sino salir fuera de la escuela -literal y metafóricamente hablando- y volver a ella informados. Conocer y reconocer los modos de enseñar y aprender indígena, e intentar transformar los modos de aprender y enseñar de la escuela que todavía se posiciona en el lugar de seguridad conocido y familiar, aunque en muchas ocasiones el docente se ve constreñido a la “aplicación” del currículo como una imposición que viene del “sistema” sin que sea valorada la reflexión que realiza de su práctica cotidiana.

En las prácticas educativas, en las practicas escolares, y en los cruzamientos entre diferentes concepciones sobre el aprendizaje no siempre coinciden los argumentos y los conceptos acerca de la diversidad cultural, interculturalidad y otros conceptos:

“Las prácticas discursivas que invocan argumentos de ‘diversidad cultural’, ‘interculturalidad’, e incluso ‘multiculturalismo’ y ‘pluralismo cultural’ han experimentado en los últimos años un sensible proceso de institucionalización. En consecuencia, estos términos frecuentemente aparecen como valores indiscutidos, apropiados y aceptados por muchos, sin que ello signifique que haya una confluencia necesaria en el sentido otorgado a los mismos. Por el contrario, en sus usos concretos –tanto sociales como académicos- adquieren múltiples y diversos significados, los cuales no necesariamente coexisten armónicamente, sino que configuran un campo conflictivo en el que se disputan tanto significados como recursos estratégicos”. (Briones Et. Al., 2006:255).

Estos múltiples sentidos asignados por diferentes actores se visualizan en la práctica de los docentes tanto como en las prácticas y concepciones que existen en las comunidades indígenas, esta heterogeneidad se traduce, entre otras cosas, en las diferentes maneras de plantear el trabajo áulico, el trabajo docente, el trabajo en pareja pedagógica, convergen así experiencias que van desde la actitud investigativa y de apertura hacia el conocimiento del y sobre el “otro” hasta aquellas que se imponen como “saberes genuinos” que surgen de la institución educativa visualizada como la institución *del saber*.



## IV GEOFRONTEIRAS IV GEOFRONTERAS

**UFGD**  
Universidade Federal  
da Grande Dourados



El trabajo en pareja pedagógica -uno de los ejes del Trayecto- plantea relaciones de conflictividad y desigualdad que no siempre son fáciles de abordar. Lo que actualmente se propone como “pareja” pedagógica, más allá de ser un vínculo en construcción, plantea una relación que necesita deconstruir los lugares asignados en la institución escolar a cada uno de los educadores que transitan por ella. Si hace pocos años los ahora denominados Auxiliares Docentes Indígenas o educadores indígenas, desempeñaban *tareas* como “tocar la campana” o ser el “traductor” de consignas dictadas por el docente no indígena, resulta por lo menos complejo el paso a una categoría como la de Pareja Pedagógica, donde los sentidos implícitos de horizontalidad no siempre se explicitan en el quehacer cotidiano.

El trabajo en diferentes ejes del trayecto tuvo impacto entre los docentes que lo realizaron, una de las discusiones fue la de dar mayor espacio a la oralidad en la sala en relación a la escritura,

Es como los niños de nuestra cultura, ellos llegan a una sala de tres o cuatro años no pronunciando bien todas las consonantes, lo mismo ellos [refiriéndose a los niños de la comunidad mbya] entonces me dicen algo y yo les vuelvo a preguntar, después de dos o tres veces que no entiendo, me vooy busco a una nena o a un nene de séptimo o quinto y le pregunto ¿que está pidiendo? (...) Yo se algunas palabras sueltas, no sé cómo harán las otras chicas [se refiere a otras docentes de nivel inicial] por ejemplo ellos quieren “y” que es agua [en mbya Y significa agua] ese si yo sé, es gracioso porque en el pizarrón tengo escrito, es mi machete<sup>46</sup>... cualquier cosa miro y miro... (docente de nivel inicial)

Aquí la reflexividad sobre la oralidad se da en términos amplios, la oralidad que involucra a los niños de la comunidad indígena, a los niños de “nuestra cultura” y a las maestras que desarrollan estrategias para comunicarse y comprender a esos niños y niñas que llegan a la sala con tres o cuatro años y que todavía no hablan bien su lengua y con mayor complejidad la lengua que hablan es distinta a la de la docente.

La consulta y participación de los adultos de las comunidades indígenas en la escuela también es destacada, así como la importancia del docente indígena al

<sup>46</sup> Machete es una expresión usada localmente que significa algo así como tomar nota, escribir algo para no olvidarse.

## IV GEOFRONTEIRAS IV GEOFRONTERAS

**UFGD**  
Universidade Federal  
da Grande Dourados



momento de planificar, contar cuentos y trabajar con canciones, ya que ellos son hablantes de la lengua mbya, la misma que hablan sus alumnos. También reflexionan sobre “los saberes culturales” que son posibles de trabajar y de qué manera son incorporados a sus unidades didácticas de planificación.

En relación a la planificación conjunta, vemos a continuación lo que nos relatan docentes en una reunión que se hizo en la escuela para conversar sobre las actividades propuestas por el Trayecto y que estaban realizando

Planificamos un juego que se llama *Tokororipepyta* que es como el juego de la estatua, vendría a ser... y qué significa [preguntamos nosotros, a lo que Eduardo, un docente indígena, nos responde] como dicen *stop* (...) *pepyta* es parar... [preguntamos nuevamente] ¿y tokorori qué es? Es como decir ronda ronda ronda... algo así es, el tokorori [aclara Eduardo], a la chicharra le dicen así [dice una maestra] *tokoiro* le llamamos... es como decir ronda randa ronda, estop... [aclara Eduardo] bueno [continúa la maestra] entonces nos dijeron que era como el juego de la estatua, entonces nosotros pusimos a los chicos en una hilera y de ahí iban a correr hasta una pared y ahí se decía *pepyta* y tenían que ponerse en estatua; pero después cuando nos asesoramos más con el ADI José, nos dijo que era una ronda, nosotros queríamos jugar como la estatua, donde todos corren y tienen un objetivo al que llegar vamos a decir, paran cuando se dice la palabra... pero José me dijo que no, que era para armar una ronda y correr mientras se canta *tokoreri tokoreri* y cuando se dice *pepyta* se quedan todos los chicos quietos, y el que se mueve sale de la ronda... y así... gana el último que queda...

Este juego surge a partir de la consulta que se hace a Rosalía, una auxiliar docente que trabaja en la sala, y en el armado y la recreación del juego también participa José, otro docente indígena que trabaja en la escuela. “Llevar” a la escuela los juegos, relatos y canciones de la comunidad recrea un ambiente de mayor familiaridad, los juegos se hacen presentes de forma regular en la sala y le permiten al docente combinar materiales y prácticas presentes dentro de la sala y de la comunidad.

## IV GEOFRONTEIRAS IV GEOFRONTERAS

**UFGD**  
Universidade Federal  
da Grande Dourados



Asimismo, otras de las cuestiones que surgen como movilizadoras es la importancia del registro de las actividades realizadas. Compartimos un testimonio de una maestra sobre la importancia del registro,

El registro me hizo darme cuenta de que había juegos que tenía guardados de alguna manera y... y bueno, y si aprendí muchas canciones de la cultura... y nos decía el auxiliar [se refiere a los Auxiliares Docentes Indígenas] que a ellos también les vino bien, porque también les vino bien registrar... fue algo enriquecedor para la pareja, bueno, en nuestro caso sería un trío porque tenemos Miguel y Antonio... Antonio en la parte de música, y él también nos ayudó con los juegos y con los ancianos... él venía con la propuesta de un juego, nos decía me contó mi mamá un juego y yo le decía pero sí! Y la hacíamos.

En este caso una de las actividades propuestas -registrar lo realizado- facilitó la reflexión sobre las prácticas en la sala, y sobre las relaciones entre los docentes de la sala y los miembros de la comunidad, objetivándose al mismo tiempo el aprendizaje de *canciones de la cultura* que antes no habían sido tomadas en cuenta.

### 7. Conclusiones

Si anteriormente a los años setenta en la Provincia de Misiones, Argentina, las comunidades del pueblo guaraní en su gran mayoría rechazaban la posibilidad de participar del sistema escolar “jurua”<sup>47</sup>; con la instalación de los primeros establecimientos educativos, a fines de los años setenta, la escuela comenzó a ser vista paulatinamente como una herramienta de defensa frente a la sociedad “blanca” cada vez más invasiva. En este proceso que se viene dando desde hace más de treinta años, observamos en los últimos años un cambio importante en la concepción acerca del rol que cumple el sistema educativo escolar:

“Antes la educación era solo como defensa, ahora vemos como **desafío**, no solo como defensa tomar a la educación también como **organización**,

---

<sup>47</sup> Jurua: boca peluda. Con este calificativo se alude a los no indígenas, a los miembros de la sociedad envolvente.

## IV GEOFRONTEIRAS IV GEOFRONTERAS

**UFGD**  
Universidade Federal  
da Grande Dourados



antes cuando nuestros abuelos pedían las escuelas ellos seguramente también tenían un recelo de que cuando nos preparábamos abandonamos lo nuestro, pero vemos que no es así, los jóvenes están en la secundaria demostrando la capacidad que tienen para desarrollarse y nuestro sueño es que se vayan más a la secundaria y muchos alumnos de las comunidades están ingresando.” (docente indígena). (Resaltado Nuestro)

En este sentido la organización también es participación, participar en el marco de la escuela implica tomar paulatinamente un lugar en los proyectos educativos que allí se generan, y que involucran a docentes indígenas y no indígenas.

Cuando los proyectos involucran al equipo docente y a la comunidad indígena que se enmarcan en un espacio de conocimiento mutuo y de posicionamiento crítico frente a las relaciones interétnicas históricas y actuales.

Aunque lejos está la posibilidad de un cuestionamiento a la escuela como institución estatal y frente de avance de la sociedad envolvente -pocas veces se cuestionan los contenidos y las áreas que en ella se trabajan- sin embargo, es importante valorar el proceso en el que docentes indígenas y no indígenas se plantean en conjunto estrategias y metodologías de trabajo, haciendo camino en el trabajo de pareja pedagógica, ampliando paulatinamente el universo de conocimientos y saberes.

### 8. Bibliografía

Acevedo, Marta; Brand, Antonio; Gorosito Ana M.; Heck, Egon; Meliá, Bartomeu; Servin, Jorge (2009) Guaraní Retã. Los pueblos guaraníes en las fronteras. Argentina, Brasil y Paraguay. Paraguay. Paraguay. AGR-Servicios Gráficos S.A.

Allica, Rita M. L. (2011) Caminos hacia la EIB. En: Elisa Loncon Antileo y Ana Carolina Hecht (Compiladores). Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas (pp. 318-329) Santiago de Chile. Fundación Equitas.

## IV GEOFRONTEIRAS IV GEOFRONTERAS

**UFGD**  
Universidade Federal  
da Grande Dourados



Allica, R. y Bañay, A. (2016) El Nivel Inicial como pasaje. Saberes y modos de enseñanza en el marco de la educación intercultural bilingüe. Ponencia presentada en II Congreso Internacional Los pueblos Indígenas de América Latina. Siglos XIX y XX. Avances, perspectivas y retos. La Pampa. Argentina.

Briones, Claudia; Delrio, Walter; Lanusse, Paula; Lazzari, Axel; Lorenzetti, Mariana; Szulc, Andrea y Vivaldi, Ana (2006). Diversidad cultural e interculturalidad como construcciones socio-históricas. En: Ameigeiras, Aldo y Jure, Elisa (Compiladores). *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires. Prometeo.

DiNIECE. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. 2007. "Las escuelas que reciben alumnos indígenas. Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe". Buenos Aires.

López, Luis Enrique (1997) La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. En: *Revista Iberoamericana de Educación. Número 13*. Páginas 47 a 98.

Melià, Bartomeu (2008) Educación Indígena y alfabetización. Asunción, Paraguay. CEPAG.

Quadrelli, Andrea. 1998. Ejapo Letra Para'i. Educación, escuela y alfabetización en la población indígena de la provincia de Misiones. Tesis de Maestría en Antropología Social. Facultad de Humanidad y Ciencias Sociales. UNaM.