

**El Nivel Inicial como pasaje.
Saberes y modos de enseñanza en el marco de la educación intercultural bilingüe.**

Allica, Rita María Laura *

Bañay, Arón Milkar **

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos analizar los modos de aprendizaje en contextos de escolaridad intercultural bilingüe, contrastando ideas existentes en torno a la Educación como modo de apropiación de conocimientos. Proponemos que existe un pasaje desde el modo de educación propio de las comunidades indígenas a otro propio enmarcado en la escolaridad, y que en ciertos casos el último se superpone a los intereses y búsquedas de las comunidades indígenas. Centramos nuestra mirada en el inicio de este pasaje, en el Nivel Inicial del sistema educativo formal, en escuelas de modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en comunidades Guaraníes¹ de la provincia de Misiones, Argentina. Utilizamos metodología propia de la Antropología Social y la Investigación Socio-Educativa, de tipo cualitativa, como ser la observación participante de las prácticas áulicas y entrevistas en profundidad con maestros, auxiliares docentes indígenas (ADI), directivos y funcionarios del sistema educativo provincial.

Algunos antecedentes significativos relacionados con los derechos indígenas son las resoluciones inscriptas en el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales N°169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), principalmente su Título VI “Educación y Medios de Comunicación”, que dan un marco de referencia central para el inicio de discusiones más profundas en torno al reconocimiento de derechos de estos pueblos.

Cabe señalar que la mayoría de los países latinoamericanos reconocen derechos relacionados con lengua, educación, identidad y otros relacionados, tal reconocimiento figura actualmente en la constitución de quince países latinoamericanos. Además, son catorce los países que han adherido y ratificado el Convenio N°169 de la OIT. Asimismo existen otros marcos que contienen consideraciones respecto a los derechos educativos de los pueblos indígenas, como

* Antropóloga Social. Maestranda en Programa de Postgrado en Antropología Social. Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. ritallica@gmail.com

** Antropólogo Social. Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Argentina. Becario Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. aronmilkar@hotmail.com

¹ Nos referimos de modo genérico a Guaraníes, ya que el pueblo Guaraní que habita la provincia de Misiones, reconoce en su interior a los Mbya y también a los Chiripa.

la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015, y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (Cfr. Mato, 2015).

Así también la Constitución de la Nación Argentina de 1994 (Art. 75, inc. 17) considera: *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; reconocer la personería jurídica de sus comunidades.*

La sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) en su Capítulo XI reconoce a la Educación Intercultural Bilingüe como una Modalidad del Sistema Educativo formal otorgando *un marco legal para elaborar políticas que al tiempo que defiendan la igualdad no dejen de dar lugar a la diversidad* (Díaz y Goycochea, 2007:9).

Nos interesa focalizarnos en el Nivel Inicial como espacio de observación de prácticas tanto comunitarias como escolares, pretendemos contrastar modos de enseñanza, a partir de observación de las prácticas áulicas de los docentes y los auxiliares docentes indígenas que nos permitan ver las tensiones manifiestas o latentes propias de la *fricción interétnica* (Cfr. Cardoso de Oliveira, 2007 (1976)). Como es señalado por el Núcleo de Aprendizaje Prioritario para el Nivel Inicial propuesto por el Consejo Federal de Cultura y Educación (NAP, 2004:9) *La educación intercultural y el bilingüismo debe reconocer interacción y diálogo, en no pocos casos conflictivo, entre grupos culturalmente diversos en distintas esferas sociales.* 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 (Cfr. Allica, 2011; Arce 2011, 2009).

Antecedentes Legales

Adhesión al Convenio N°169 OIT

Si bien destacaremos lo referente al marco normativo sobre Educación y Pueblos Indígenas presente en el Convenio, mencionaremos su antecesor “Convenio relativo a la protección e integración de las poblaciones indígenas y otras poblaciones tribales y semitribales en los países independientes N°107” de 1957, reemplazado por el “Convenio sobre pueblos indígenas y tribales N°169” de 1989.

Argentina adhiere al Convenio N°169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) a través de la Ley N° 24.071 de Marzo de 1992, ratificando su adherencia al convenio en 2001.

En su Capítulo VI “Educación y Medios de Comunicación” establece:

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 Algunas de las dimensiones que aquí analizaremos fueron abordadas parcialmente en “Educación Intercultural Bilingüe, el desafío en una comunidad Mbya-Guaraní”. Tesis de grado de Arón Milkar Bañay. Licenciatura en Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones, 2016.

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; cursivas nuestras).

Esta serie de artículos del Convenio N°169 de la (OIT) al cual está adherida la República Argentina, hacen referencia a cuestiones en materia de educación y lengua. Si bien es cierto que es un marco de derechos también es importante tomar en cuenta que algunas de las maneras de referirse a “programas y servicios de educación destinados a los pueblos interesados” deja fuera algo fundamental como es el hecho de que la educación es un derecho y no un servicio o un simple programa. Asimismo es importante poder cruzar esta normativa con lo que en muchas investigaciones lingüísticas y educativas se ha trabajado, relacionado con los saberes previos que los miembros de un pueblo o una comunidad tienen antes de entrar en contacto con espacios de escolarización. En este sentido el desarrollo y mantenimiento de las lenguas maternas se logran con algo más que con la cooperación de los miembros del pueblo, más bien debemos hablar de aprendizaje desde el sistema formal. Es decir, es la escuela como institución la que debe aprender y deberá desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares de formación de

miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación.

En cuanto a tomar “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” todavía es una deuda en el espacio social. La escuela como una de las instituciones más fuertes del Estado, está logrando lentamente un cambio de paradigma, sin embargo los derechos conquistados por los pueblos indígenas aun están lejos de ser conocidos y respetados por la sociedad envolvente.

Asimismo la Constitución Nacional de la República Argentina, en el capítulo IV Atribuciones del Congreso, Artículo 75, inciso 17 establece:

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; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

En la Constitución de la Provincia de Misiones la ausencia de derechos relacionados con los pueblos indígenas es destacada por los mismos Guaraníes en el documento *Derecho Indígena, Talleres de Capacitación Jurídica a Comunidades Mbya Guaraní de la Provincia de Misiones* elaborado por el Equipo Misionero de Pastoral Aborígen (EMiPA) junto a 11 comunidades del Pueblo Guaraní de la provincia de Misiones, entre Julio de 2008 y Agosto de 2009:

Nuestra Constitución Provincial a pesar de reconocer los derechos sociales, de hablar del régimen agrario, del cuidado de los bosques, de reconocer garantías como la acción de amparo y el hábeas corpus aún antes que la Constitución Nacional [...] no tiene ningún artículo que reconozca los Derechos Indígenas o que haga referencia al Pueblo Indígena, ni antes ni después de la reforma constitucional de 1994.[...]Las únicas partes que se refieren a los indígenas son el Reglamento dictado en 1810 por el General Manuel Belgrano en su paso por nuestra Provincia y los antecedentes históricos y políticos que los constituyentes decidieron incorporar a la Constitución de Misiones (Ramírez, M. et al; 2010:85).

Para este trabajo en particular, nos centraremos en la legislación vigente en materia de Educación. La Constitución de la Provincia de Misiones, -consolidada como Provincia de la Nación Argentina en 1953- sancionada en 1958, en su Primera Parte, Sección Primera, Declaraciones, Derechos Deberes y Garantías, Título Tercero *Derechos Sociales* Capítulo IV *Educación* contiene los artículos 40 a 47; donde establece claramente y de forma general las garantías de acceso a la educación y su adecuación a las leyes vigentes y a la Constitución de la Nación Argentina, aunque tampoco contiene consideraciones específicas referidas a la población indígena.

Tal es así que en su Artículo 41 inciso 2 esboza en líneas generales los objetivos de la *Educación* para la Constitución Provincial:

Será de caracteres fundamentalmente nacional y específicamente regional, y tendrá como finalidad capacitar para dar satisfacción a las necesidades individuales y colectivas de la vida real, orientándose a formar ciudadanos aptos para la vida democrática y para la convivencia humana con sentido de solidaridad social.

Cabe señalar que en Argentina recién hacia fines de 1940 comienza a reconocerse a los pueblos indígenas como preexistentes a sus descendientes, esto es así dada las anteriores políticas de expansión del Estado hacia sus “fronteras internas”, desarrollando los dramáticos acontecimientos de exterminio de la población indígena en la denominada *Campaña del Desierto*, dirigida desde la Pampa Húmeda hacia la Patagonia y las expediciones militares hacia la región del Chaco. Posteriormente se lanzó la política de poblamiento del territorio argentino con inmigrantes de origen principalmente europeo, *que coincidieran con la imagen que de sí misma tenía la élite gobernante* (Bartolomé, M. 2003:167) acorde con los ideales civilizatorios de la época, que con el transcurrir del tiempo impondría la falacia de una población que étnicamente “desciende de los barcos” y que puede oírse aún como opinión entre la sociedad nacional: “somos hijos de barcos” o “la Argentina descende de los barcos”.

Una de las primeras experiencias de ‘visibilización’ de la población indígena fue el denominado *Malón de la Paz* en 1946 (durante el gobierno de Juan Domingo Perón) una marcha de 174 personas de origen Kolla que se trasladó a pie y lomo de mula desde la Puna a Buenos Aires en reclamo por tierras apropiadas por terratenientes. Esta marcha instaló en la opinión y en la agenda pública nuevamente ‘el problema indígena’, aunque luego de ser

recibidos, fueron devueltos a su lugar de origen en tren y sus reclamos dejados en el olvido, síntoma del triunfo del pensamiento hegemónico³.

En 1947 se crea la Dirección de Protección al Aborigen,

Esta institución fue incapaz de alterar la estructura del sistema de despojo que padecían sus «protegidos» ya que, de acuerdo con la lógica de la época, se dedicó básicamente al clientelismo político. Hacia 1958 se fundó la División de Asuntos Indígenas, organización fuertemente influenciada por los postulados del ya pujante indigenismo mexicano en su faz integracionista, en concordancia con el proyecto desarrollista imperante. (Bartolomé, M. 2003:170)

Una particularidad de los procesos institucionales en la Argentina tiene que ver con los ‘vaivenes’ propios de la puja de intereses en la lucha por la construcción e imposición de hegemonía. Tal es así que la recién mencionada institución indigenista a poco de andar es modificada y vuelta en funciones una Dirección de Protección al Aborigen (Bartolomé, M. 2003). Como los indígenas no constituían un “problema nacional” desde la perspectiva militar de los gobiernos de la época, sino más bien un “problema regional” se descentraliza la dependencia federal constituyéndose diversos departamentos de Asuntos Indígenas en las provincias.

Ley del Indio. Provincia de Misiones

En la provincia de Misiones a fines de 1960 se proyectan leyes tendientes a regular las relaciones entre la población indígena y el Estado provincial. Para esa misma época se crea la figura de un “Cacique General” representante del pueblo guaraní, una Reserva Guaraní (en la comunidad de *Tamandúá*, Departamento Caingúas de la Provincia de Misiones) y una oficina indigenista (Gorosito, 2006:23). Por entonces, las acciones dirigidas hacia la población Guaraní estaban mediadas -siguen estando en determinadas circunstancias- por el Estado Provincial y por el Obispado de la Iglesia Católica; generando la distinción, dirá la investigadora, entre “*los Indios del Gobierno*” y “*los Indios del Obispado*”, diferenciaciones que con el tiempo caerían en desuso.

A nivel nacional se crea el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, en septiembre de 1985 como entidad descentralizada con participación indígena con la sanción de la Ley 23.302,

³ “La hegemonía es la coagulación de ese proceso de negociación, cooperación, lucha y resistencias, en el que se constituye lo que será dominante. Se trata básicamente de una disputa por la imposición del sentido [...] detrás de todo proceso de lucha por la hegemonía hay procesos concomitantes de construcción de identidades y viceversa, es decir que se trata de instancias distinguibles pero inseparables”. Margulis, M; Urresti, M. (1999:74) *La segregación Negada: cultura y discriminación social*. Editorial Biblos, 1999.

reglamentada por el Decreto N° 155 en febrero de 1989, dependiendo en forma directa del Ministerio de Desarrollo Social.

En Misiones en el año 1987 se sanciona la Ley del Indio N° 2435, que introducirá las figuras de: *Asociación de Comunidades del Pueblo Guaraní con un Consejo General; un Consejo de Ancianos; un Consejo de Representantes Guaraníes y Consejos Comunales* (Gorosito, 2006:24). Sin embargo este primer marco normativo que apuntaba a consolidar derechos y garantías representativas para el pueblo Guaraní poco duraría en vigencia ya que, como mencionara Bartolomé M. (2003; 2009) las oscilaciones en la política argentina generan ondas sísmicas que acaban por derrumbar estructuras institucionales coartando continuidades, por lo que esta ley es derogada dos años más tarde y es reemplazada por la Ley del Aborigen N°2727. La polémica legislativa desatada por la Ley del Indio N°2435 dejó en evidencia el pensamiento asimilacionista de la dirigencia gubernamental de entonces:

[...] Si yo como Gobernador de Misiones admito que me creen un Estado guaraní dentro del territorio de la provincia de Misiones, con sus propias leyes, entonces estamos convocando a la anarquía de la división dentro del propio país...la ley del aborigen va a ser como yo quiero, realmente integrarlos a ellos [...] (Periódico El Territorio, 10 de Noviembre de 1989 citado en Bartolomé M. 2009:393)

Para el Estado Provincial, la Ley del Indio atentaba contra *el ser nacional* y la ‘unidad’ de la Nación, ya que según la lectura estatal, ésta suscitaba la creación de un Estado paralelo. Nada más alejado de las demandas concretas. Unos años después en la Reforma Constitucional de la Nación del año 1994, se aprueba en el artículo 75 inciso 17 el *reconocimiento de la preexistencia étnica* que estuviera esbozado en las bases de dicha ley.

Ley 2727 Dirección Provincial de Asuntos Guaraníes

A diferencia de la anterior, la elaboración de ésta Ley no contó con la participación de la población directamente afectada. Deroga la Ley 2435 “del Indio de la Provincia de Misiones” y crea un marco normativo que insta al registro de las Comunidades Indígenas; crea también la Dirección Provincial de Asuntos Guaraníes como órgano de Aplicación (artículos 6 y 7), Adjudicación de Tierras (artículos 8 al 16), De la Salud (artículos 17 al 19), de la Educación (artículo 20); De la Vivienda (artículos 21 al 22); De los Recursos Presupuestarios (artículo 23); y De la Reglamentación (Artículos 24 al 27). Extractamos de la mencionada Ley el Capítulo III – De la Educación, en su artículo 20 incisos a, b y c:

Artículo 20: La Dirección Provincial de Asuntos Guaraníes, con participación del Consejo General de Educación, elaborará planes especiales de enseñanza primaria, secundaria y terciaria para las comunidades guaraníes, que se ajustarán a las siguientes pautas básicas sin perjuicio de oportunas ampliaciones y actualizaciones por parte de la autoridad de aplicación:

- a. Brindar un pleno acceso a los planes normales y habituales de enseñanza en vigencia, tanto nacional como provincial.
- b. Establecer programas especiales, bilingües para todos los niveles de enseñanza, donde se resguarden los valores espirituales y culturales de la población guaraní.
- c. Utilizar las estrategias más modernas del bilingüismo para que los educandos puedan asimilar la lengua y la cultura argentina a partir del contexto lingüístico y cultural guaraní, que le permita integrarse a la Nación y a la Provincia sin perder su identidad de grupo étnico original.

Como puede observarse en el único artículo dedicado a la Educación orientada a la población indígena de la provincia el inciso a) se dirige hacia la ‘inclusión’ por asimilación, donde el problema reside en dichos ‘planes normales y habituales’ diseñados para una sociedad nacional de pretensión y presunción homogénea. Luego el inciso b) propone entonces la elaboración de *programas especiales, bilingües para todos los niveles* resguardando los valores espirituales y culturales, no es nada menos que *la retórica políticamente correcta del Estado* (Gorosito, 2008). Si bien es cierto que se elaboraron y se encuentran en actualización y discusión programas como el Programa Educación Intercultural Bilingüe (2004) vuelto Modalidad EIB posteriormente, sus logros llegan a concretarse hasta el nivel medio. En el nivel terciario y superior ya hay una importante presencia de estudiantes de origen guaraní, aunque se encuentran de nuevo con un sistema que no ha sido diseñado para acoger la diversidad étnica. La Ley que rige el sistema universitario, Ley de Educación Superior (LES N° 24.521) de 1995 ni siquiera contempla a la educación superior en un escenario de interculturalidad y las modificaciones a dicha ley que se realizaron hacia finales de 2015 tuvieron que ver con la garantía de la responsabilidad del Estado en la formación superior, en cuanto a su gratuidad y libre acceso más no suficientemente con otras cuestiones de fondo que requieren revisión. Otro asunto a señalar tiene que ver con el bilingüismo -o como problematizara Jacques Derrida (1997) como el “*El monolingüismo del otro*”- donde se piensa la incorporación del castellano para quienes tienen al *mbya-guaraní* como “lengua madre” solamente, sin tomar en cuenta los contextos en los cuales los alumnos guaraníes son minoría en escuelas convencionales o hasta de modalidad EIB. ¿Son escuelas bilingües porque los guaraní hablantes aprenden el castellano? o ¿lo son porque quienes hablan castellano también aprenden a comunicarse en guaraní con sus compañeros indígenas? En cierto sentido todas las

escuelas son bilingües al tener por obligatoriedad la enseñanza de la lengua inglesa *-lingua franca-* sin dudas, aunque no de menor importancia la necesidad del aprendizaje del portugués (contemplado principalmente en la región de frontera con el Brasil) o el Guaraní del Paraguay (no escolarizado, aprendido y hablado por gran porcentaje de la población provincial) entonces ¿a qué se refiere la creación de programas especiales bilingües? cuando en el punto c) se apunta a asimilar la lengua y la cultura argentina sin perder la identidad de grupo étnico ¿cómo lograrlo cuando la relación es tan asimétrica? y lo es porque la sociedad nacional no espera ni busca (re)conocer a aquel que no cabe en su “comunidad imaginada”⁴ (Anderson, 1993).

Leyes del Sistema Educativo Argentino

La anterior Ley Federal de Educación 24.195 en su artículo 5 expresa: *El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios (...) Inciso 19: El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza.*

Sin embargo nada expresa sobre cuál sería el lugar de los ancianos en este proceso de escolarización mucho menos reconociendo las propias pautas de educación al interior de los pueblos indígenas.

Asimismo en el artículo 34 enuncia “*El Estado nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones de **rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas**, enfatizando su carácter de instrumento de **integración**”* (Resaltado nuestro). Vemos así que el objetivo del fortalecimiento de las lenguas está marcado por la integración o asimilación de los pueblos al Estado nacional.

Ya en la actual Ley de Educación Nacional 26.206, se incorpora la educación intercultural bilingüe como una Modalidad del Sistema educativo, que pretende ser transversal a todos los niveles obligatorios de escolarización.

En su Capítulo XI Art. 52 dice:

⁴ “Es imaginada porque aún los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán hablar siquiera de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión” (Anderson, 1993:23).

“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” (Resaltado nuestro).

Vemos así que a nivel legislativo en la actualidad, la educación para los pueblos indígenas es un derecho y se entiende que la educación intercultural bilingüe implica un reconocimiento de la diversidad como una riqueza, marcando un importante avance propiciando el respeto y reconocimiento de las diferencias étnicas, lingüísticas y culturales.

Asimismo se crea en el año 2011 el Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas (CEAPI) en la provincia de Misiones, siendo este un organismo consultivo en todo lo referente a materia educativa. El mismo:

[...] sería una instancia de consulta y participación recomendada por el Convenio 169 OIT. En la elaboración de los artículos para el anteproyecto de la ley, los representantes indígenas incluyeron el reconocimiento, la garantía de funcionamiento y las maneras de participación del CEAPI, pero estos puntos no han sido reconocidos por las autoridades en la redacción definitiva de la ley. Recién en la segunda mitad del año 2010, el Ministerio de Educación, mediante resolución 1119, ha reconocido al CEAPI como una entidad representativa de los pueblos indígenas con función consultiva y de asesoramiento ante el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación para la planificación y Gestión de la EIB (ME, 2010). (Allica, 2011:95)

El CEAPI actúa como entidad representativa de los pueblos indígenas, con función consultiva y de asesoramiento ante el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Federal de Educación para que la participación real y efectiva de los pueblos indígenas ante las instituciones de aplicación de políticas públicas destinadas a la educación *gué la práctica de la Educación Intercultural Bilingüe.*

Diferentes prácticas y modos de enseñanza

Auxiliar Docente Indígena

Un aporte fundamental al Proyecto Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en la provincia de Misiones, fue la creación de la figura del Auxiliar Docente Indígena (ADI) en el año 2004, con el fin de conformar una pareja pedagógica con el docente y trabajar en el marco de un proceso colaborativo en la práctica áulica. Además se proyectó que pudieran elaborar material didáctico y asumir tareas docentes, a dichos objetivos apuntó desde un principio la conformación del Equipo Técnico de EIB y de los talleres de capacitación para docentes, directivos y ADI (Arce, 2011). A pesar de los avances, su lugar dentro de las aulas -en algunos casos- es desplazado a un segundo plano como traductores, no se les permite desempeñar el rol de docentes por no haberse formado en un Instituto de Formación Docente convencional. *Algunos maestros reconocen en la figura de los Auxiliares Docentes Indígenas a un 'nexo' entre la comunidad y la escuela* (Allica, 2011:325). Desempeñándose más allá de la función de traductores de consignas, son educadores indígenas cuya cooperación con el docente en la práctica áulica resulta indispensable para trabajar los saberes de ambas culturas. Se espera que puedan transmitir sus conocimientos de la lengua y la cultura *Mbya* a los niños que no son de la comunidad, en los casos de escuelas mixtas⁵, y afianzar los conocimientos propios de los niños de las aldeas, en palabras de los educadores guaraníes:

no sólo para oficiar de traductores de la lengua materna que hablan los alumnos al ingreso escolar sino también para ser maestros en cultura Mbya Guaraní, es decir, para reforzar los conocimientos adquiridos por los niños en el seno familiar y en el ámbito comunitario e incorporarlos a la currícula escolar (Arce et. al, 2007:2).

Las exigencias del propio sistema escolar ubican en el rol docente a quien se ha formado en un instituto de formación o de nivel terciario, poniendo en él y ante la sociedad en general, la función de transmitir un saber legitimado.

Hasta el año 2009 *sólo un guaraní se ha graduado en Misiones obteniendo el título de maestro común de enseñanza primaria. Este maestro ya no reside en esa provincia, ha emigrado hacia Brasil* (Arce, 2009:13); para el año 2013, los periódicos de la provincia de Misiones anunciaban la graduación de un nuevo maestro *Mbya*, el segundo hasta el momento, Profesor

⁵ Suele denominarse como “escuelas mixtas” a las escuelas con matrícula indígena y de la sociedad nacional. También se utilizó para las escuelas de niños y niñas, cuando existían escuelas exclusivas para cada género. En la actualidad ya no se utiliza el término.

en Educación Primaria egresado del Instituto de Formación Docente de la Escuela Normal Mixta de Posadas.

Entre los objetivos propuestos por el PEIB para los ADI, a través de los talleres de formación y consulta con las comunidades y principales autoridades del Pueblo Guaraní fueron y son ocupar el lugar de educadores indígenas, portadores de la lengua y la cultura *Mbya*, capacitados para enseñarla y transmitirla y con la licencia de los ancianos, elaborar materiales didácticos bilingües para las escuelas EIB, en palabras de los educadores:

Los Auxiliares Docentes Indígenas Mbya cumplimos un papel muy importante dentro de las escuelas porque somos los que trasmitimos y practicamos la cultura. La lucha es constante contra una cultura avasalladora, pero aún resistimos. Gracias a la luchas de nuestros mburuvicha⁶, en el año 2004 el Consejo General de Educación aprobó la figura docente auxiliar mbya. De ahí nació la esperanza de enseñar y escribir nuestra lengua mbya (Arce et. al, 2007:10).

A Diez años de la implementación del programa y de la presencia de los auxiliares en las aulas ha habido avances significativos y un crecimiento importante en la organización de los jóvenes estudiantes guaraníes, quienes se reúnen una vez por año⁷ a discutir e intercambiar experiencias vividas en los niveles educativos en los que en mayor o menor medida tienen presencia. Entre sus objetivos principales proponen: “analizar causas de fracasos y deserciones, situaciones problemáticas que impiden el rendimiento académico, prejuicios y denominaciones peyorativas hacia los *Mbya*, identidad y cultura, organización, participación, comunicación y compromiso”.⁸

El trabajo en Pareja Pedagógica

El trabajo áulico con un par pedagógico o pareja pedagógica es un recurso difundido entre los docentes, sobre todo en los primeros años del nivel inicial. En el caso de los jardines maternos, se trabaja con un docente a cargo de la sala y un docente auxiliar, se da tanto para escuelas de gestión pública como privada. Es frecuente el trabajo mediante este dispositivo en la Educación Intercultural Bilingüe a nivel nacional, como reseñan Lopez y Haedo (2013) sobre los diferentes modelos y experiencias de trabajo en pareja pedagógica. Para el caso de la

⁶ *Mburuvicha* (*mboruvichá* (Py)) Líder, cacique.

⁷ Durante un fin de semana, en las comunidades más accesibles por la proximidad a las rutas 12, 7 o 6, el último encuentro (2015) se desarrolló en 25 de Mayo en la comunidad *Tamanduá*.

⁸ Aníbal y Martín Gonzáles, estudiantes de Licenciatura en Trabajo Social de la FHyCS-UNaM y José Fernández, estudiante del Profesorado en Enseñanza Primaria del Instituto San José, Eldorado, Misiones. Estudiantes del Nivel Superior coordinadores del evento en Octubre de 2013 en la comunidad de *El Chapá*, municipio de Gobernador Roca, Misiones.

EIB en donde la pareja está formada por el docente y el auxiliar bilingüe, observan que en la práctica su rol se aproxima más al de un traductor que al trabajo colaborativo y de planificación con el docente a fin de organizar el trabajo con los alumnos. En su búsqueda de experiencias colaborativas dentro del aula, destacan para el nivel medio, a los Bachilleratos de Educación Popular y Comunitaria en el Gran Buenos Aires:

Estos espacios surgen en el contexto de la crisis de 2001, en diferentes organizaciones sociales y fábricas recuperadas por los trabajadores [...] en este marco las propuestas implican no sólo cambios en los contenidos, sino también en el modelo de educación. Se trabaja en pareja pedagógica en la mayoría de los espacios buscando ejercer un trabajo colectivo y de reflexión continua sobre la práctica (Lopez y Haedo, 2013:3).

La pareja pedagógica como dispositivo surge a partir del desarrollo de la EIB en la Argentina, su funcionamiento, para Zidarich (S/F)⁹ “es un aspecto tan central como vulnerable” (pp. 11)

Como herramienta, está conformada por:

un docente no originario (el maestro de grado) y un docente originario (M.E.M.A, A.D.A¹⁰ o Auxiliar Bilingüe según de qué provincia se trate). Surge como respuesta a la necesidad de abordar el aprendizaje de grupos de niños aborígenes cuya lengua materna suele no ser el castellano, quienes pueden compartir o no, el aula con otros que no lo son y frente a cuales se venía desempeñando un docente no aborigen, que sólo habla castellano (Zidarich s/f: 11).

Implementar esta herramienta, construir la díada docente -como la consolidación de cualquier relación- no resulta automática y susceptible de aplicarse sin fricciones. En palabras de Zidarich: *Esta relación, como otras, depende de ambos. El carácter, las posturas frente a lo diverso, la iniciativa, la capacidad de dialogar, la flexibilidad para ejercer un rol compartido, la responsabilidad, la coherencia, la aceptación, el respeto, son sólo algunos de los aspectos que la van determinando (Zidarich s/f: 13).*

⁹ Zidarich, M. (sin fecha) Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario. Accesible en http://www.lenguawichi.com.ar/uploads/media_items/zidarich-una-pareja-vulnerable.original.pdf. Último acceso: 04/05/16

¹⁰ M.E.M.A (Maestros Auxiliares para la Modalidad Aborigen) en Formosa, A.D.A (Auxiliares Docentes Aborígenes) en Chaco, Argentina.

Entre La Escuela y la Comunidad, el Nivel Inicial como Pasaje

Entre el mundo profano y el mundo sagrado hay incompatibilidad; hasta tal punto que la transición del uno al otro precisa de un **período intermediario** (Van Gennepe, 2008:14 Resaltado nuestro).

Este espacio/tiempo intermedio, de transición, este paso de la casa a la escuela es el que nos interesa pensar sabiendo que en cada comunidad adquiere matices particulares. Podemos encontrarnos con comunidades y escuelas que reflexionan acerca de cómo repercute en los niños y niñas el ingreso al espacio escolar, discutiendo qué sucede entre lo que marca el derecho y el Estado y hasta dónde la intromisión de los derechos pueden generar situaciones de desarticulación y conflicto al interior de las comunidades. Asimismo existen otras comunidades y escuelas donde las relaciones se desarrollan de manera diferente, el espacio escolar que comienza con el Nivel Inicial puede ser percibido como un momento por el que “debe” pasarse.

Tomemos un caso donde una docente reflexiona sobre el proceso de formación:

“... arrastramos una educación muy reglada, muy conservadora, de poder dentro del aula. Al ingresar a una escuela se debe desinstalar, se debe resetear... lo primero que debemos pensar es el poder... el poder que es difícil pensarlo compartido... porque uno llega a la escuela sabiendo que uno es el dueño del aula, en cambio cuando uno llega a la escuela tiene que perder eso, para poder interactuar con la otra persona, con la pareja pedagógica. Que no es un traductor, es una persona que tiene su propio conocimiento...el docente que se inicia se va con todas esas estructuras que nos forman en las escuelas normales como decimos nosotros (...)” (Nota de campo. Mayo 2016)

Esta reflexión también nos remite a diferentes estados de paso, hace referencia al ingreso a un Instituto de Formación Docente, a su paso y formación en el mismo y a la salida, la cual implica otro giro y vuelta a empezar de este *ciclo*. Nuevamente el comienzo, este paso a un nuevo espacio, en este caso marcado por las diferencias entre los saberes docentes y los saberes comunitarios, reflejados en la figura del educador indígena.

Mas adelante la misma docente nos dice:

“...estos años que estamos caminando juntos en la comunidad, los papás nos hicieron ver que los nenes de nivel inicial y primer grado tienen que estar exclusivamente con un docente mbya... porque... ellos antes tenían todo el tiempo para enseñar al chico para que afiance su lengua, su cultura; en cambio ahora los niños desde los cuatro años están en la escuela (...) nosotros proponemos que los niños estén el jardín y primer grado con un docente mbya, para que la interacción sea con la lengua propia” (Nota de campo. Mayo 2016).

Entonces en este caso en particular el pasaje entre el mundo comunitario y el mundo escolar es pensado de una manera diferente, existe una subversión del orden que debería establecerse en el ámbito escolar. Pero esta inversión del orden escolarizado refleja un diálogo con la comunidad, con los conocimientos y asimismo una perspectiva crítica de los propios conocimientos y formación.

Van Gennep dice que el esquema completo de los ritos de paso incluye: ritos preliminares (separación), liminares (margen) y postliminares (agregación). A grandes rasgos podemos pensar en la *separación* entre la *educación indígena* tal como señala Melià (2013) y la escolarización formal con un comienzo, aquel en que las niñas y niños *mbya* se acercan a la escuela acompañando a su madre quien lleva a otro de sus hijos al nivel inicial. Para el sistema educativo, los niños en edad de cuatro a cinco años están en condiciones de iniciar el proceso de escolarización. Es frecuente en las escuelas EIB en las comunidades *mbya* de la provincia de Misiones que asistan al Nivel Inicial niños en situación de “salita de tres, o cuatro años” que por su edad, se encuentran a su vez en una situación liminar respecto a los niños en edad de iniciar el proceso educativo y que por ejemplo, dados fuertes lazos de parentesco, hermandad y *socialización integrante* viven con dramatismo la separación temporal de sus hermanos mayores que inician el proceso, por lo que, según las maestras, deciden permitir la presencia de estos niños en las salas viendo como “positivo” un incipiente estado de *agregación*. Planteamos que el nivel inicial es un *sitio liminar*, el *margen*, el *umbral* entre dos modos de enseñanza-aprendizaje.

Melià puntualiza la diferencia entre escolarización y educación indígena en estos términos:

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 (Melià, 2008:9 y 10 en Allica, 2011:321).

En algunas escuelas, el Nivel Inicial se encuentra separado del edificio central, sus actividades y horarios no coinciden con las actividades de los demás. En el caso particular que abordamos en la monografía de grado (Bañay, 2016) el Nivel Inicial tiene su propio edificio, ubicándose al frente del edificio central escolar y entre éste y el caserío de la comunidad indígena.

Van Gennep (2008) propone el paso de *límites y fronteras* como *el paso material* de un estado a otro, análogamente de un Estado a otro, de un momento o situación a otra. Por otra parte considerar la escuela dentro de la comunidad indígena como una frontera es para algunos autores bastante recurrente y nos permite reflexionar sobre la situación de pasaje:

Como señalan Paladino y Czarny (2012) hay [...] *un abordaje común en relación a considerar la escuela occidental como una institución localizada en un cruzamiento, en un espacio de intersección, de frontera; un espacio que adquiere un valor para las comunidades y pueblos indígenas, con sentidos variados y también contradictorios, lo que genera tensiones intra e intercomunitarias* (Paladino y Czarny, 2012:18 -traducción propia, resaltado nuestro-). Para Van Gennep, el hecho de pasar de un lado al otro *se halla así materialmente y mágico-religiosamente, durante un tiempo más o menos prolongado, en una situación especial: flota entre dos mundos* (Van Gennep, 2008:34,35) Es a lo que llama *margin*, y que de manera ideal o material apunta estar presente en todas las ceremonias de paso de una situación mágico-religiosa o social a otra.

Utilizando las categorías analíticas propuestas por el autor podemos intentar pensar en el *pasaje* de la comunidad a la escuela. Habíamos propuesto como una ‘primera’ *separación* al hecho de que es común que los niños menores de cinco años deseen permanecer con sus parientes cercanos en el aula del Nivel Inicial, amén de que los niños en edad de iniciar el proceso también comienzan así la disociación de la cotidianidad en la comunidad y en el seno familiar para comenzar a “habitar la escuela”.

La docente de nuestro caso (Bañay, 2016) nos habla de una *situación procesual*, refiriéndose a un fenómeno mucho más amplio que la mera alfabetización, como veremos en la próxima cita se espera que los aprendizajes intervengan en otros espacios, la socialización escolar involucra formas de actuar, de moverse, de hablar; entre otras cosas:

“yo soy partidaria de que ellos cuando vienen, **vienen a aprender cosas de los blancos** (lo dice bajando el tono de voz) y no cosas de la comunidad, porque las cosas de la comunidad aprenden **en** la comunidad, entonces yo hice una reunión de padres, les planteé a los papás que **ellos tenían que venir limpios, bañados, vestidos y cumplir el horario en la escuela**. Porque ellos venían, en el recreo se iban a la casa después cuando querían venían otra vez, entonces como que yo le fui planteando eso, y medianamente te digo, hoy por hoy en los cuatro, cinco años que estoy acá, si ya medianamente logré no el cien por ciento pero por ahí...porque llovía, entraban con los zapatos acá adentro y “así” de barro entre los dedos...por ahí pasa por tener un poco de compromiso con la...pero no sé si tanto o sea, el resto anda bien no...lo que pasa es que todo lo que yo les pedí ellos me ayudaron un montón...” (Cuaderno de campo 08/07/2013 -resaltado nuestro-).

Este venir a “aprender cosas de los blancos” que nos señala la docente, es todo aquello que está implícito y que debe hacerse explícito en este proceso de aprendizaje que se da cuando los que llegan a la escuela son niños y niñas de la comunidad *Mbya*. Así también los modos *aceptados* en la escuela refieren al aseo personal, a la limpieza de los alumnos, a los horarios que deben cumplir.

Esto además implica comenzar a “*instruir*” a los padres en el manejo de los tiempos escolares, clases, cortes, recreos, permanencias en la escuela que deben “conocerse y respetarse”. Para quienes pertenecemos a la sociedad nacional y somos producto del sistema escolar, estas cuestiones operan de manera *dóxica*, las docentes han incorporado tales *hábitus* -en sentido Bourdieusiano- se les han *hecho cuerpo*, y todo aquel que va a formar parte del *espacio escolar* debe internalizarlos.

Por otro lado la enseñanza del aseo personal y los cuidados del cuerpo forman parte de la cultura escolar en general, sin embargo no se suelen contemplar realidades particulares ni modos de instrucción, ya observados por Quadrelli:

La obsesión por la limpieza también es frecuente en las docentes. Los niños mbya que llegan a la escuela con olor a humo en sus cuerpos y cenizas en sus cabellos, tienen que “limpiarse”. En una ocasión, frente al “tienen que acostumbrarse a ser prolijos” de una de las maestras, un adolescente respondió “el indio está acostumbrado a ser así”. La escuela impone disciplinas extrañas, ajenas y la mayoría de las veces, lo hace en forma violenta y arbitraria (Quadrelli, 1998:29).

Refiriéndose específicamente al *paso material* Van Gennep (2008) habla de los *ritos de entrada*. En nuestro pasaje de la comunidad a la escuela, el rito de entrada al Nivel Inicial está marcado por el *primer día de clase* en el que la maestra convoca a los padres de los niños de la comunidad indígena y los de fuera de ella (para los casos como el que analizamos donde asisten también niños no indígenas) y realiza una *primera reunión* en la cual plantea las condiciones del *inicio del proceso escolar*. A su vez, como es analizado frecuentemente en los estudios sobre el *espacio escolar*, hay a diario *ritos de entrada* (saludo, izamiento de la bandera nacional, alguna invocación espiritual) *de agregación* (momento de almuerzo, merienda) y *salida* (arrío de la bandera, despedida y nuevamente alguna invocación espiritual). El *rito de salida*, opuesto al de entrada, concluye el pasaje de la comunidad a la Escuela con el acto de *cierre del ciclo* donde concluido el trayecto por el Nivel Inicial los niños y niñas están en condiciones de *pasar el umbral* y agregarse al primer ciclo escolar reiniciando los *ritos de paso*.

Bibliografía

ANDERSON, B. (1993) *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica, México.

ALLICA, R. (2011) Caminos hacia la E.I.B En: Hecht, Ana C. y Loncon Antileo, Elisa (Comps): *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. (Pp. 318-329). Fundación Equitas, Santiago de Chile.

ARCE, H. (2011) Estrategias y alianzas en el proceso de escolarización guaraní de Misiones, Argentina En: Paladino, M. y García, S.M. (comps.): *La escolarización en los pueblos indígenas americanos. Impactos y desafíos*. Quito, Abya Yala, 2011. ISBN 978-9978-22-693-7

ARCE, H. (2009) *Los usos de la Interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina*. Tesis de Maestría. Mimeo. Departamento de Antropología Social y Cultural, Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra, España.

ARCE, H.; BENÍTEZ, A.; CHAMORRO, E.; DUARTE, M. (2007) *Rombopara Ore Ayvupy (Escribimos en nuestra Lengua). Oralidad y escritura Mbya Guaraní*. VII Seminario de Lectura y Escritura en Sociedades Indígenas en el 16° COLE (Congresso de Leitura do Brasil). UNICAMP, Campinas – SP, 10 al 13 de julio de 2007.

BARTOLOMÉ, M. (2009) *Parientes de la Selva, Los Guaraníes Mbya de la Argentina*. Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica (CEADUC) Biblioteca Paraguaya de Antropología. Volumen 72, Asunción, Paraguay.

BARTOLOMÉ, M. (2003) Los pobladores del “Desierto genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 17, 2003, pp. 163-189 Universidad de Buenos Aires. ISSN: 0327-3776

CARDOSO de OLIVEIRA, R. (2007) *Etnicidad y Estructura Social*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México D.F. Primera edición en portugués © 1976 Livraria Pioneira Editores, Brasil

DÍAZ, B. y GOYCOCHEA, M. (2007). Las escuelas que reciben alumnos indígenas. Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe. DiNIECE, 2007. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Intercultural-Bilingue>

GOROSITO, A. (2008) Convenios y leyes: la retórica políticamente correcta del Estado. En *Cuadernos de Antropología Social* N°28. Pp. 51 a 65. ISSN 0327-3776

GOROSITO, A. (2006) Liderazgos Guaraníes. Breve Revisión Histórica y nuevas notas sobre la cuestión. *Avá, Revista de Antropología* N°9 Agosto de 2006. Pp 11-27 Posadas, Misiones. ISSN 1515-2413

LOPEZ, G. y HAEDO, T. (2013). *El trabajo en pareja pedagógica en el nivel medio*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <http://www.aacademica.org/000-038/395> Acta Académica.

MATO, D. (2015) Pueblos Indígenas, Estados y Educación Superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social (Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Ciencias Antropológicas. Sección de Antropología Social)* Nro. 41, julio 2015 ISSN: 1850-275X (en línea)/ ISSN 0327-3776 (impresa).

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios NAP-Nivel Inicial (2004) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires - Diciembre 2004.

PALADINO, M. y CZARNY, G. (2012) (Orgs.) *Povos indígenas e escolarização. Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Editora Garamond Ltda. Río de Janeiro, Brasil. ISBN 978-85-7617-284-0

QUADRELLI, A. (1998) *Ejapo Letra Para'i. Educación, escuela y alfabetización en la población indígena de la provincia de Misiones*. Tesis de Maestría en Antropología Social. Mimeo. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Misiones: UNaM.

RAMIREZ, M.; PUERTAS, M; ZOPPI, R.; BAIGORRI, V. (2010) *Derecho Indígena. Talleres de Capacitación Jurídica a Comunidades Mbya Guaraní de la Provincia de Misiones*. Equipo Misionero de Pastoral Aborigen (EMiPa) – Oficina Conjunta de Proyectos, Iglesia Evangélica del Río de la Plata. ISBN 978-987-9421-31-4

VAN GENNEP, A. (2008) *Los ritos de Paso*. Editorial Alianza. Madrid.

ZIDARICH, M. (Sin fecha) *Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario*. Accesible en: http://www.lenguawichi.com.ar/uploads/media_items/zidarich-una-pareja-vulnerable.original.pdf - Último acceso: 04/05/16