

PUEBLOS INDÍGENAS

Y

EDUCACIÓN

**Experiencias de educación intercultural
en la Región del Norte Grande Argentino**

Pueblos Indígenas y Educación

Experiencias de educación intercultural en
la Región del Norte Grande Argentino

*Pueblos indígenas y educación: experiencias de educación intercultural en la
Región del Norte Grande Argentino / Yamila Irupé Nuñez... [et al.]; coordinación
general Yamila Irupé Nuñez.*

- 1a ed. adaptada. – Posadas, 2021. 111p. ; 21 x 29,7 cm.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-88-1717-0

1. Acceso a la Educación. 2. Antropología de la Educación. 3. Derecho Indígena.

I. Nuñez, Yamila Irupé comp. y ed.

CDD 370.89982

Índice

Presentación.

Yamila Irupé Nuñez 1

Lengua, cultura y educación. Una propuesta curricular guaraní, chané y tapiete.

Ana Victoria Casimiro Córdoba. 6

Intervenciones glotopolíticas entre-lenguas.

Liliana Daviña; Marcela Wintoniuk y Alejandro Di Iorio. 29

Gestión directiva y políticas institucionales de inclusión de estudiantes mbya-guaraní en una escuela secundaria de la localidad de Ruiz de Montoya (Misiones)

Barbian, Marina Gabriela. 41

Ñande Mbya kue'iry pe, va'eri jurua kuery have oikuaa aguã (La falsa idea de inferioridad).

Anselmo Fernández. 55

La experiencia de la escuela secundaria rural mediada por TIC en Misiones.

Andrés Villalba. 56

El trayecto de los pueblos originarios en la formación de grado de la facultad de filosofía y letras de Tucumán.

Olga L. Sulca; Ana T. Cusa y Francisco Bolsi. 58

Políticas lingüístico-educativas para lenguas indígenas del Chaco.

Mónica Marisel Medina.

75

Experiencias de E.B.I en instituciones educativas insertas en comunidades indígenas del Chaco.

Esteban Nolzco.

87

La Educación Intercultural Bilingüe en Santiago del Estero.

Raúl Orlando Banegas.

90

Continuidades y discontinuidades

Aníbal González y Martín González

96

Manual Patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos indígenas de Salta.

Rosa E. Guantay.

102

Sobre los autores

109

Presentación

Existe una necesidad de repensar el sentido de la educación en el marco del derecho a la identidad, así como las posibilidades reales de acceso educativo universal en un medio culturalmente heterogéneo. Si bien esta contribución se centra en la educación destinada a poblaciones indígenas, no hay que dejar de resaltar que este medio se compone además por otros sujetos entre ellos los grupos poblacionales afro-descendientes, con discapacidad, migrantes, o que poseen características culturales particulares marcadas por relaciones fronterizas (como es el caso del “portuñol” hablado en la provincia de Misiones en su zona fronteriza con Brasil), entre otros. Todos estos sujetos colectivos poseen sus propias variantes lingüísticas, productivas e identitarias que hay que considerar en cada caso. Es necesario concebir el aula como un espacio heterogéneo, pues puede englobar sujetos que presenten diferencias relativas al origen étnico, cultural, lingüístico, socio-económico, también en cuanto a las inteligencias y capacidades diversas y a las identidades sexuales disidentes, entre otras. Atender a la diversidad de modos de aprender implicaría comprender las variantes del estudiantado y su situación, la organización y optimización de recursos, la implicación y participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, los programas de integración de grupo, los centros de interés intercultural, los valores, etc. En este sentido, para introducir modificaciones efectivas en las prácticas educativas es necesaria la comprensión de las categorías de percepción y apreciación de los estudiantes, docentes y otros agentes que interactúan en las instituciones educativas, junto con el estudio de los determinantes estructurales que operan en dichos espacios.

En el campo educativo superior argentino, a pesar de las múltiples legislaciones y registros de antecedentes en Latinoamérica, aún no se ha podido generar los cambios necesarios y no existen universidades interculturales. Sin embargo, hace unos años se viene trabajando por una educación más inclusiva desde programas o proyectos dentro de universidades convencionales, destinados a atender la incorporación de jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas.

Entendemos que la diversidad cultural es una característica constitutiva de nuestro país y el modo de reconocerla, abordarla y dar respuesta a ella es uno de los retos más inminentes de la sociedad en general y del sistema educativo en particular. En este marco, las instituciones educativas adquieren un rol trascendental y un compromiso insoslayable para los históricamente excluidos e invisibilizados Pueblos Indígenas. Desde esta perspectiva, en el 2015 se desarrolló en la Provincia de Salta el primer Foro “Pueblos

Indígenas y Educación” organizado por el Instituto de Investigación en Psicología y Educación. Y, en 2018 el segundo Foro: “Pueblos Indígenas y Educación: Políticas, programas y experiencias de educación intercultural en la Región del Norte Grande Argentino”, organizado por el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (CONICET-UNSa) y el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (UNSa). En el 2019 la actividad se desarrollo desde la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones y se profundizó sobre los conocimientos respecto al estado del arte de la Educación Intercultural en la Región del Norte Grande Argentino, ampliando de este modo el alcance territorial. La finalidad de este Foro fue propiciar un ámbito de socialización y reflexión respecto de las experiencias de estudiantes de pueblos originarios y ADIs, así como de actividades que se vienen desarrollando sobre la temática desde el ámbito de la gestión e investigación (programas, proyectos e investigaciones). Se contó con el apoyo del Departamento de Antropología Social (FHyCS-UNaM) y la colaboración de las integrantes del Grupo de Estudios e Investigación en Educación (GRESIE). A su vez, la actividad conto con el auspicio de a) la Cátedra Lingüística General de la carrera Licenciatura en Antropología de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy; b) la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta; c) la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero; d) la Red de Facultades de Humanidades del Norte Grande; e) la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (CIEA/UNTREF) y la Red Inter-Universitaria de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina.

Este libro presenta algunas de las participaciones que tuvieron lugar en el “*III Foro Pueblos Indígenas y Educación: Experiencias de Educación Intercultural en la Región del Norte Grande Argentino*”, llevado a cabo los días¹ 9 y 10 de Agosto en la Sala de Usos Múltiples del Edificio Juan Figueredo de la FHyCS-UNaM. La actividad buscaba generar una instancia de intercambio reflexivo y difusión de experiencias que problematicen aspectos relativos a procesos educativos en el nivel educativo superior y medio, en contextos interculturales de las regiones del Noroeste y Noreste Argentino. Para ello se

¹ La elección de la fecha de inicio de este Foro se debe a que desde 1994 todos los 9 de agosto se celebra el Día Internacional de los Pueblos Indígenas. En esta fecha conmemoramos la primera reunión del Grupo de trabajo sobre las múltiples poblaciones de pueblos originarios de la Subcomisión de prevención de discriminaciones y protección a las minorías que tuvo lugar en 1982.

contó con la presencia de estudiantes universitarios de pueblos originarios, maestros bilingües, auxiliares docentes indígenas (ADIs) y especialistas del campo que desarrollan trabajos de gestión, docencia, investigación y/o extensión en contextos de gran diversidad lingüística y cultural. De esta manera, el III Foro buscaba generar un espacio de intercambio y discusión de los trabajos desarrollados en los años recientes, con el objeto de visualizar las problemáticas sociales comunes a la Región del Norte Grande y generar un diálogo entre los participantes para complejizar nuestra mirada, en conjunto, sobre la actual situación educativa de los Pueblos Indígenas. Estamos convencidos de que estos eventos, que conllevan la oportunidad de conocernos, son sumamente importantes para plantear alternativas. Además, las experiencias y reflexiones que se presentan desde las distintas instituciones educativas con presencia de poblaciones originarias tienen mucho que aportar.

No podemos dejar de mencionar que la jornada inició con la presentación del colectivo de documentalistas *Ára Pyau*: “El cine dentro de las comunidades”, a través de la cual compartieron su cortometraje: *Una semilla de Ára Pyau* (2007). También se compartieron audiovisuales producidos por la *Rastrojera Tv*, se presentó una feria de artesanos mbya y feriantes de *La Poderosa* y se disfrutó de la música en vivo de *Mandué Candombe* y *Ha'ekuera ñande kuera*². En las jornadas de trabajo se expusieron los contextos socioeducativos de las provincias participantes y se plantearon los avances en el desarrollo de políticas lingüísticas y educativas en contextos de diversidad cultural. Los ejes transversales del campo educativo intercultural que se discutieron fueron: a) Políticas educativas y Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Saberes ancestrales y el diseño curricular EIB; b) La interculturalidad en la educación superior. Educación intercultural, inclusiva y popular. Diversidad cultural e inclusión socio-académica; c) Políticas educativas institucionales destinadas a la población indígena; d) Jóvenes indígenas, trayectorias educativas y profesionales. Género, Liderazgo, interculturalidad y educación, y e) Glotopolítica, políticas lingüísticas y su aplicación en el campo educativo. A partir del análisis comparativo de los casos se entabló el diálogo entre los/as participantes, complejizando la mirada acerca de la situación actual de los Pueblos Indígenas de la Región del Norte Grande argentino frente a un contexto de profundos cambios políticos, económicos y sociales. A modo de cierre de las jornadas la Prof. Emérita Ana María

² Banda Intercultural de Resistencia Mbya Guaraní, de Misiones (Argentina). Está conformada por cantantes de Tekoa (Aldea/comunidad) Fortín Mbororé (Puerto Yguazú) y musicxs de Posadas (Misiones) https://www.youtube.com/channel/UCD_46ozEfJsb7MIJw32taRg

Gorosito Kramer (UNaM) brindo una conferencia retomando e hilando los principales puntos de contacto entre las exposiciones presentadas.

En lo que sigue presentaremos algunas de las experiencias compartidas en el Foro, las de aquellos/as participantes que pudieron enviarnos sus escritos a pesar de todas las dificultades que la pandemia de COVID-19 nos ha traído. Nos pareció atinado circular sus palabras y reflexiones también mediante la escritura, que configura otro modo de comunicación, pues la finalidad última de este foro es la visualización de las problemáticas educativas comunes a la Región del Norte Grande.

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Lengua, cultura y educación.

Una propuesta curricular guaraní, chané y tapiete

Ana Victoria Casimiro Córdoba

Introducción

La presente contribución se propone dar a conocer una experiencia de co-construcción de un diseño curricular emprendido por docentes auxiliares bilingües guaraníes, chanes y tapietes de la provincia de Salta (Argentina). Se trata de un proyecto innovador que pone en cuestión el modo en que se han venido aplicando las políticas educativas en el territorio y propone estrategias co-gestionadas para el diseño y desarrollo de políticas públicas más inclusivas.

En primer lugar se introduce un panorama de las políticas educativas destinadas a pueblos indígenas en la provincia de Salta, focalizando en las regiones del chaco y las yungas y en las problemáticas del dispositivo de la pareja pedagógica. En segundo, se presenta el proyecto de co-construcción del diseño curricular, se describen los cuatro encuentros desarrollados y se expone el proceso de escritura colectiva y participativa de un conjunto de 11 documentos propios. Finalmente, se evalúan los resultados y alcances del proyecto, identificando sus principales aportes para el diseño y desarrollo de políticas educativas destinadas a pueblos originarios³ como así y los desafíos por delante.

Territorio, pueblos originarios y políticas educativas en Salta

En Argentina existen más 30 pueblos originarios y se hablan 15 lenguas indígenas y dos lenguas de origen indígena producto de la colonización (Censabella 2009; Messineo y Hecht, 2015). Frente a esta diversidad étnica y lingüística, las políticas educativas destinadas a los pueblos originarios han tenido distintas características según los períodos históricos y los contextos sociopolíticos. A su vez, cada provincia ha desarrollado sus propios enfoques y modelos educativos, desplegando dispositivos de intervención territorial con características locales (Nuñez y Casimiro Córdoba, 2019).

En la provincia de Salta las primeras escuelas estatales en territorios originarios se

³ En este artículo utilizamos “pueblos originarios” y “pueblos indígenas”, ambas categorías son aceptadas por los movimientos y comunidades, aunque la primera es la más utilizada por estos, la segunda es la que emplean los estados nacional y provincial.

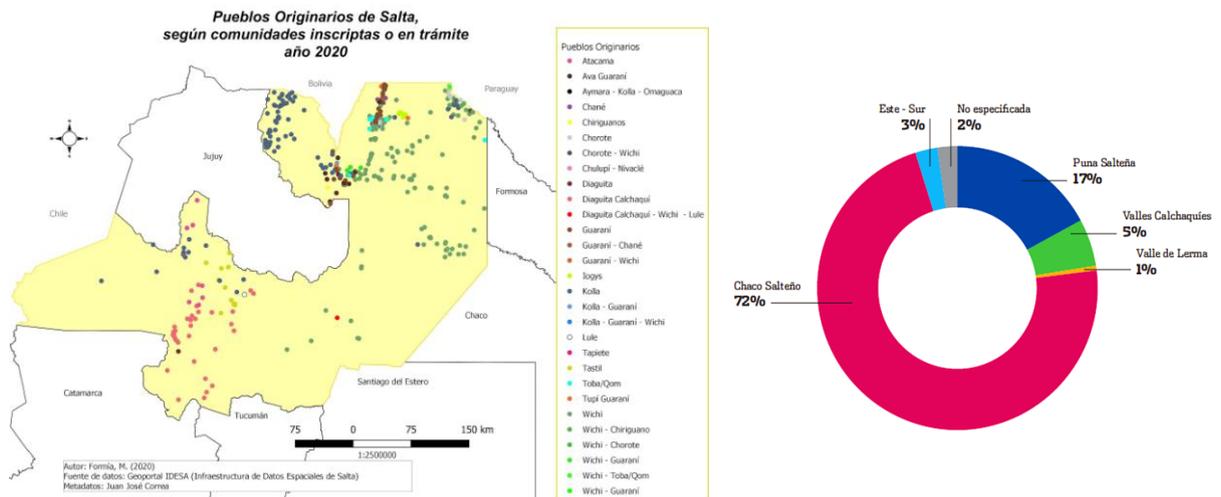
fundaron en los años 30 y 40, en las que se impartió la educación pública común con la finalidad de castellanizar e integrar a la población originaria. En las siguientes décadas la cobertura educativa se amplió, reproduciendo un modelo educativo asimilacionista con resultados cuestionables. En efecto, las tasas de analfabetismo, repitencia y abandono entre los niños y las niñas indígenas superaban ampliamente la media provincial y se encontraban entre los más altos a nivel nacional.

En la década de los 80, con la recuperación de la democracia y la efervescencia nacional e internacional de los movimientos sociales originarios, la educación indígena cobró relevancia en Argentina. En la provincia de Salta las políticas educativas destinadas a pueblos originarios comenzaron un desarrollo propio que admite al menos cuatro etapas:

1) *1985-1993 etapa bicultural e integracionista* en la que surgen las primeras normativas nacionales que problematizan la educación indígena, en la provincia, y se desarrollan experiencias pioneras que incluyen la temprana incorporación de docentes bilingües; 2) *1994-2003 etapa intercultural bilingüe compensatoria*, período inaugurado por la Reforma de la Constitución Nacional, que se caracteriza por el diseño e implementación de una educación intercultural basada en modelos compensatorios y reparadores orientados fundamentalmente a disminuir las brechas en el acceso y la calidad educativa; 3) *2004-2014 etapa intercultural bilingüe inclusiva*, en ella el Estado nacional comienza a asumir una mayor presencia territorial a través de la creación de un organismo de aplicación; 4) *2015-actualidad etapa intercultural bilingüe y rural* marcada por la unificación de las modalidades de educación rural y EIB, con la consecuente pérdida de especificidad, desatención de las poblaciones indígenas urbanas y reducción del presupuesto y el equipo técnico (Nuñez y Casimiro Córdoba, 2019, p.192).

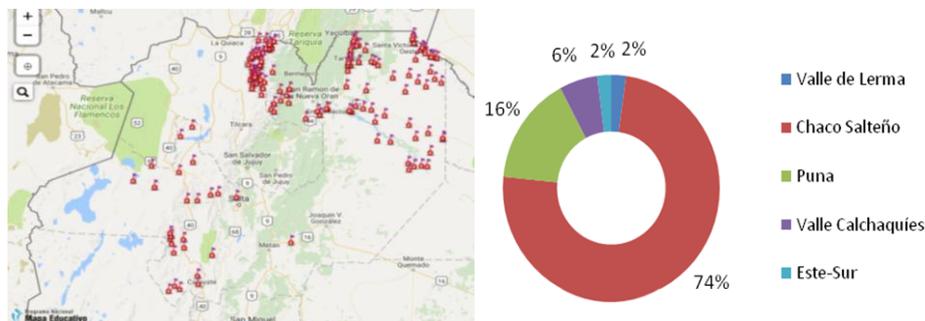
Actualmente, la provincia adopta el modelo nacional de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB) y lo aplica como Modalidad en todos los niveles educativos⁴. En su aplicación se han cristalizado dos dispositivos de intervención territorial muy diferentes, que se vinculan a la distribución geográfica de la población originaria como así a las representaciones sociales sobre el territorio provincial y los sujetos destinatarios de dicha política.

⁴ La Modalidad EIB fue promulgada a nivel nacional en el año 2006 por la Ley N° 26.206 y a nivel provincial en el 2008 por la Ley N° 75468.



Mapa 1. Pueblos originarios de Salta según comunidades inscriptas o en trámite año 2020. Fuente: Martín Formía (2020). Gráfico 1. Distribución de comunidades indígenas de la provincia. Fuente: Ossola (2017)

De los nueve pueblos reconocidos a nivel provincial⁵ seis se asientan en la zona del chaco y las yungas salteñas (wichí, chorote, qom, tapiete, chulupí, guaraní y chané), mientras que los otros dos (kolla y diaguita-calchaquí), habitan ancestralmente en la puna y los valles de altura. Como se observa en el gráfico 1, esas regiones concentran la mayor densidad poblacional indígena de la provincia. Ello presenta un correlato en el ámbito educativo, pues la mayoría de las escuelas y los/as estudiantes de la Modalidad EIB se encuentran en las yungas y el chaco (“tierras bajas”) y en la puna y los valles calchaquíes (“tierras altas”)⁶.



Mapa 2: Escuelas de la modalidad EIB. Fuente: Programa Nacional Mapa Educativo Datos del Relevamiento Anual 2011. Figura 2: Matrícula indígena de la provincia de Salta 2015. Fuente: Departamento de Estadística - Subsecretaría de Planeamiento Educativo MECyT de Salta.

⁵ En la provincia de Salta existen 14 pueblos originarios, solo 9 de ellos cuentan con reconocimiento a nivel provincial, mientras que los 5 restantes aún lo están tramitando, pese a que la mayoría de ellos ya cuentan con el reconocimiento nacional.

⁶ De acuerdo con el Departamento de Estadística dependiente de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo del MECyT los/as estudiantes indígenas de la provincia son 30.858, el 74% de ellos habita la zona del chaco salteño, mientras que el 16% vive en la puna y el 6% en los valles calchaquíes.

Históricamente la literatura etnográfica y los discursos políticos han contribuido a interpretar estos patrones de distribución geográfica de la población indígena como dos regiones diferenciadas: las “tierras bajas” y las “tierras altas”, consolidando ciertos imaginarios respecto de los pueblos que las habitan (Milana, Ossola y Sabio Collado, 2015). Los pueblos de “tierras bajas” son tipificados como hablantes de lenguas indígenas, organizados en comunidades y asentados en el ámbito rural o peri-urbano. Estos son considerados “los indígenas más genuinos de la provincia” en contraposición de quienes habitan las “tierras altas” cuya identidad es sospechada. Estas representaciones dicotómicas y estáticas atraviesan las políticas educativas, pues la “verdadera EIB” se desarrolla en las “tierras bajas” donde los ejes centrales son la lengua y el bilingüismo, mientras que en las “tierras altas”, donde las lenguas se han perdido, solo se puede desarrollar el eje de la interculturalidad, en una suerte de EIB “a medias”.

Ahora bien, cabe aclarar que, si bien existe un patrón común en la distribución geográfica, la presencia de comunidades y estudiantes originarios en regiones de ocupación no tradicional (sur este y centro) se viene incrementado por factores vinculados a la migración laboral y educativa, los procesos de reivindicación étnica y los propios instrumentos estatales de recolección de datos⁷. Por lo que, lejos del esquema dicotómico, “tierras bajas/tierras altas”, en realidad se trata de un territorio dinámico atravesado por la movilidad y migración de los pueblos como por los procesos de auto-reconocimiento indígena y organización etno-política que caracterizan las décadas recientes (Casimiro Córdoba, 2019, p.85).

La pareja pedagógica y la necesidad de un diseño curricular

La aplicación de las políticas de EIB en las llamadas “tierras bajas” de la provincia de Salta se ha apoyado fundamentalmente en el dispositivo territorial de la “pareja pedagógica”, centrado en la enseñanza en dos lenguas: la castellana y la indígena. Las primeras iniciativas educativas con perspectiva bilingüe fueron realizadas por la Iglesia Católica a principios de los años 80. Entre 1984 y 1985 el ex Consejo General de Educación creó el Proyecto de Regionalización Educativa para el Área Aborígen

⁷ La mayor sensibilización sobre los procesos de auto-reconocimiento y al trabajo desarrollado desde EIB Nación para incluir ítems vinculados a la modalidad dentro del cuestionario del Relevamiento Estadístico⁷ han permitido detectar matrícula indígena en regiones no tradicionales, tales como el valle de Lerma y el este-sur de la provincia.

(PREPARA), experiencia piloto que creó el cargo “Maestro Especial de Idioma Aborígen”, concebido como un mediador originario entre los/as docentes de grado y los/as estudiantes. En 1986 se creó el cargo de “Auxiliar Docente Aborígen” y con ello se instituyó oficialmente esta figura (Hirsch y Serrudo, 2016; Guaymás, 2018). En 2008 a través de la Resolución 460 el cargo fue renombrado como “Docente Auxiliar de lengua y cultura Aborígen”, ello se orientaba a promover la condición de igualdad entre docentes indígenas y no indígenas dentro del aula, redefiniendo las funciones pedagógicas.

Actualmente la provincia cuenta con más de 316 Docentes Auxiliares Bilingües que forman parte de la planta docente: 61% como titulares y 39% como interinos⁸. De acuerdo con el Departamento de Estadística de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo del MECyT el 27,62% de los/as docentes auxiliares bilingües trabajan en el nivel inicial, el 54% en el nivel primario (entre ellos la gran mayoría en el primer ciclo) y el 12% en ambos niveles⁹. Estos/as docentes desarrollan sus tareas en condiciones de desigualdad, puesto que dentro de la pareja pedagógica ocupan un lugar marginal al momento de planificar, enseñar y evaluar. Así, la lengua, los contenidos culturales y las estrategias pedagógicas originarias siguen ocupando un lugar marginal dentro de la escuela.

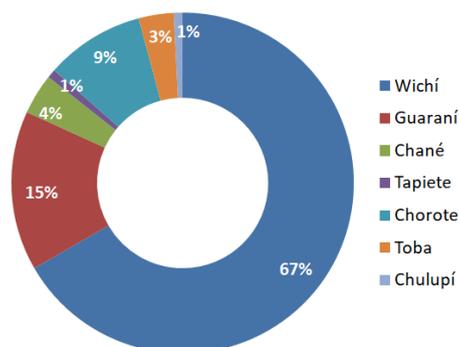


Gráfico 3. Docentes Auxiliares Bilingües de la provincia de Salta por pueblo, 2013. Fuente: Departamento de Estadística - Subsecretaría de Planeamiento Educativo MECyT de Salta.

Luego de tres décadas de aplicación del dispositivo de la pareja pedagógica en el chaco y las yungas salteñas, se pueden identificar al menos tres grandes núcleos problemáticos: a) la situación de sub-alternidad de los/as docentes bilingües dentro de la pareja pedagógica, atravesada por prejuicios y prenociones socioculturales de gran arraigo que impiden la comunicación y el trabajo articulado; b) la incompatibilidad entre las pautas socializadoras

⁸ Datos recabados por la Dirección General de Nivel Inicial y Primario de la provincia de Salta en el 2018.

⁹ En el nivel secundario existe la figura del Auxiliar Docente Indígena (ADI) únicamente en el Colegio N° 5212 mediado por TICs, una experiencia piloto desarrollada por convenio entre UNICEF y MECyT de la provincia.

y las estrategias de enseñanza y aprendizaje que proponen la escuela y las comunidades originarias; y c) las relaciones asimétricas entre la lengua castellana y las lenguas indígenas, la que determinan una orientación castellanizadora de la educación formal. Estos aspectos, forman parte del “currículo oculto”, entendido como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan de forma implícita en la estructura y el funcionamiento de la escuela (Alba, 1997).

El “currículo oculto” entra en conflicto con el “currículo oficial”, aquel que consigna de forma explícita una organización de los contenidos y las estrategias pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje escolar (Alba, 1997). En la provincia de Salta el currículo oficial fue instrumentado en 2010 a través de la Resolución N° 8568/10, incorporando contenidos vinculados a pueblos originarios en las áreas de lengua y literatura, formación ética y ciudadana, ciencias sociales y ciencias naturales. No obstante, no se ha incorporado el enfoque transversal de la Modalidad de EIB pese a que ya ha sido instrumentado a nivel nacional y provincial. Surge entonces la necesidad de actualizar el *currículo oficial* de modo tal que incorpore contenidos sino que también desarrolle una propuesta pedagógica basada en un nuevo paradigma educativo intercultural y bilingüe. Ello implica, es necesariamente, asumir y problematizar las tensiones del *currículo oculto*.

La construcción de un currículo con enfoque intercultural bilingüe es una demanda permanente de los pueblos chané, guaraní y tapiete, especialmente de los/as Docentes Auxiliares Bilingües que representa el 15% del total de docentes indígenas de la provincia. Algunas organizaciones intermedias, tales como el Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas (CEAPI), la Confederación de Docentes Guaraní (CDG) y el Consejo Continental de la Nación Guaraní (CCNAGUA) de la Sede provincial se han referido a la necesidad de contar con un documento oficial que organice los contenidos escolarizables de la lengua y cultura indígena. Desde estos sectores se ha venido advirtiendo acerca de la necesidad de construir un solo diseño curricular común a los tres pueblos (*ñande reko*) que no sólo oriente y legitime las prácticas de los/as docentes indígenas sino que también transforme el modo de enseñar y aprender en las escuelas¹⁰. Para ello es fundamental incorporar los *saberes* y *haceres* originarios como contenidos y ejes transversales de una pedagogía intercultural¹¹.

¹⁰ La incorporación de los saberes y haceres guaraníes ha tendido, hasta el momento, a la *folklorización*, centrando los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contenidos.

¹¹ En los años recientes los guaraníes buscado la recuperación y revitalización de una “pedagogía guaraní”, basada en los modelos tradicionales de crianza y formación de líderes y lideresas.

Los encuentros ñande reko: una experiencia de desarrollo curricular

En el año 2018 la Coordinación de EIB y Rural dependiente del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta (MECyT) con financiamiento de Segundo Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER II) puso en marcha un proyecto educativo para el desarrollo curricular guaraní, chané y tapiete. El mismo se ejecutó entre los meses de Julio y Noviembre en tres sedes ubicadas en el Departamento San Martín (“tierras bajas”): Misión Cherenta (Municipio de Tartagal), La Bendición (Municipio de Salvador Mazza) y Peña Morada (Municipio de Aguaray). Contó con la participación de Directivos, Docentes y, fundamentalmente, Docente Auxiliares Bilingües que se desempeñan en escuelas con población originaria guaraní, chané y tapiete, como así con la invaluable participación de algunas autoridades y referentes comunitarios, organizaciones originarias y sabios de las comunidades.

El Proyecto se propuso la co-construcción de un diseño curricular que incorpore los contenidos escolarizables de las lenguas y culturas originarias como así las orientaciones pedagógicas propias. Se utilizaron estrategias metodológicas orientadas, por una parte, a recuperar y organizar las experiencias previas de los/as docentes y por otra, a generar nuevos saberes colectivos. El reconocimiento y respeto de la autonomía de las comunidades originarias para decidir y generar propuestas propias fue un eje transversal de todo este proceso. También lo fue la consideración de los saberes occidentales y ancestrales como equivalentes y en permanente diálogo. Todos los dispositivos que se desplegaron a lo largo de los encuentros estuvieron pensados en función de un posicionamiento epistemológico y metodológico que abrega tanto de la ecología de saberes (Santos, 2006) como de la Investigación Acción Participativa IAP (Fals Borda, 2009; Montero, 2007). Ambos marcos abonaron la idea de participación comunitaria, intercambio cultural y democratización de la escuela.

Los encuentros se desarrollaron siguiendo una secuencia pedagógica que fue reformulada y adaptada a partir de las expectativas, necesidades y demandas del grupo de participantes. Se realizaron 4 encuentros de doble jornada a los que se agregan 3 reuniones de las Comisiones Técnica y Pedagógica. A continuación se describen brevemente esos encuentros, señalando los aspectos más relevantes del trabajo realizado.

1° Encuentro

La apertura fue realizada por referentes comunitarios/as y el equipo técnico de la Coordinación de EIB¹², allí se explicaron en detalle los objetivos, ejes y estrategias metodológicas previstas, enfatizando en el rol acompañante del Ministerio de Educación y el protagonismo de docentes, organizaciones y comunidades originarias. Invitando a los/as participantes a expresarse con libertad en la lengua que prefirieran y a apropiarse del espacio, se dio inicio al *Ati* (Asamblea) en la que se discutieron (en lengua originaria y en castellano) temas relacionados al desarrollo de la EIB en la región, las problemáticas y demandas históricas de los Pueblos Originarios, la situación marginal de los Docentes Auxiliares Bilingües dentro del sistema educativo, la necesidad de fortalecer la lengua y la cultura dentro de las comunidades y en la escuela, la discontinuidad de las capacitaciones en la región, la precaria presencia territorial del Estado en temas educativos y la importancia de iniciar el proceso de construcción de la currícula.

Durante el *Ati* surgieron cuestionamientos vinculados fundamentalmente al alcance del mismo, ya que incluía solamente 13 escuelas de la región. Para los/as participantes la importancia del trabajo a desarrollar ameritaba la presencia de la totalidad de escuelas y Docentes Auxiliares Bilingües. Asimismo, se señalaron críticas a los dispositivos estatales para la participación originaria y se manifestaron algunas tensiones entre referentes comunitarios/as, específicamente en relación a los mecanismos de representatividad y consulta. De esta manera, el *Ati* se convirtió en un espacio de discusión en el que se cristalizaron algunas tensiones intercomunitarias y las demandas históricas de estos pueblos.

Tras la puesta en común se logró un consenso general y a través del ejercicio democrático se conformaron dos comisiones de trabajo. Los criterios definidos por los/as propios/as participantes fueron: a) que las comisiones tendrían hasta 12 miembros, estando representados de forma equitativa los tres municipios convocados (Salvador Mazza, Aguaray y Tartagal) y los niveles y ciclos del sistema educativo (Inicial, primer y segundo ciclo de primaria), contando con al menos 1 representante de cada pueblo y un referente comunitario; b) que los elegidos debían hacer pública su aceptación del cargo y aclarar su disposición de tiempo y compromiso; y c) que las Comisiones se comprometían a

¹² El equipo que trabajo en terreno estuvo integrado por Daniel Grimaux, Mercedes Castelanelli, Marina Serrano y Ana V. Casimiro Córdoba, y contó con la colaboración y acompañamiento del resto del equipo de la Coordinación de Educación Rural y EIB compuesto por Mary Guzman, Sandra Suimbaino, Virginia Yarade, Silvana Ulm, Alejandra Alain y Florencia Laura. Asimismo participaron de algunos encuentros M. Eugenia Flores, Emanuel Tapia y Leda Kantor.

presentar sus avances en los espacios de Asamblea..

Conformadas las comisiones en un primer momento se trabajaron la misión, la visión y los valores del proceso de co-construcción del Diseño Curricular, que fuera pensado como un capítulo más dentro de la historia educativa de tres pueblos hermanados, los guaraní, chané y tapiete. Así lo señalaba un participante:

El objetivo de todos nosotros los que estamos acá es tener nuestro documento escrito, que todos tiremos para el mismo lado. Porque lo estamos armando nosotros sin tener distinción entre chanés, guaraníes y tapietes. Somos una familia de pueblos *yayerovia kavi ñande rekove*, nos alegremos por nuestro modo de ser. Y ahí ya vamos a poder construir libremente lo que somos, y vamos a unificar las ideas. Cuando ya tiramos para el mismo lado y sabemos lo que queremos, respetamos las diferencias de todos. De esto se trata el currículo, de unirnos los tres pueblos en sólo camino de la EIB. (Femenino, 20 de julio de 2019, Misión Charenta).

En un segundo momento, los grupos conformados completaron un formulario diseñado¹³ para relevar el estado de situación de la EIB en la región y las funciones que actualmente cumplen los/as Docentes Auxiliares Bilingües en tres dimensiones: pedagógica, administrativa y socio-comunitaria. Los relatos de los/as participantes se fueron tejiendo a partir de la conversación grupal, afloraron así las problemáticas comunes, los conflictos y tensiones dentro de la institución, los mecanismos de mediación y resolución de situaciones propias de la cotidianeidad escolar, las estrategias y formas de trabajo que cada docente auxiliar logró construir y el modo en que el trabajo en equipos de auxiliares les ha permitido superar algunos obstáculos. El taller se cerró con un plenario donde se enfatizó en la misión transformadora del proceso iniciado. Los/as participantes concibieron la currícula como una demanda y al mismo tiempo una meta a alcanzar en pos de cambiar las prácticas escolares actuales.

La segunda jornada inició con una instancia de capacitación en la que se definió conceptualmente el currículo, el cambio curricular y el marco normativo nacional y provincial vigente¹⁴. A partir de allí comenzó un taller en el que los grupos conformados

¹³ Todos los formularios utilizados en los encuentros fueron elaborados por el equipo técnico de la Coordinación de EIB y Rural, algunos fueron completados grupalmente a mano y otros en las notebook del plan conectar igualdad cedidas por el MECyT de Salta.

¹⁴ Todas las instancias de capacitación fueron acompañadas por presentaciones de powerpoint, afiches y otros recursos, a su vez, cada participante recibía una cartilla con materiales entre los que se encontraban fichas que exponían y explicaban los temas vistos en lenguaje sencillo, empleando gráficos, glosarios, esquemas y otros recursos orientados a facilitar la lectura.

la jornada previa trabajaron con fichas diseñadas para relevar los contenidos y las estrategias pedagógicas y didácticas para cada nivel y área curricular. El trabajo implicó el intercambio de experiencias y prácticas, incluso algunos docentes compartieron las planificaciones y los materiales pedagógicos que habían llevado por iniciativa propia. Para los/as Docentes Auxiliares Bilingües la principal dificultad se vinculó a su limitada formación en temas curriculares, lo que asociaron a la falta de capacitaciones específicamente abocadas a ello. Para los/as referentes comunitarios/as el principal problema era pensar la cultura y la lengua originaria en términos de espacios curriculares discretos e inconexos, es decir, les resultaba complicado articular su concepción de la cultura (como totalidad) con lo que denominaron “Diseño Curricular Común” o “Diseño Curricular *Karai*” (blanco u occidental) que tiende a segmentar aspectos que para ellos/as no pueden separarse.

2° Encuentro

El Segundo Encuentro¹⁵ inicio con una instancia de capacitación sobre las concepciones de la enseñanza y los modelos latinoamericanos de educación destinados a pueblos originarios¹⁶. A partir de allí se inició el taller en el cual los/as participantes retomaron los temas vistos para re-significarlos desde sus prácticas culturales y escolares actuales. Alternando la lengua originaria con la castellana, los/as participantes protagonizaron un debate sumamente enriquecedor en el cual pusieron en cuestión los límites de la enseñanza tradicional y entablaron un diálogo con las formas ancestrales de enseñar y aprender. El territorio se presentó como uno de los principios estructurantes del *ñande reko* (costumbre o modo de ser) guaraní, chané y tapiete. Mientras que los ancianos y sabios fueron reconocidos como los primeros educadores de la comunidad.

Al finalizar el almuerzo, por iniciativa de los referentes de la Comunidad “La Bendición”, se realizó un recorrido por la huerta comunitaria para dar a conocer los proyectos y las formas de trabajo colectivo que allí se desarrollan. Durante el recorrido los/as participantes enfatizaron la importancia del *koo* (cerco) como espacio de aprendizaje de la cultura. Las conversaciones acerca de los tipos de vegetales, los tiempos de plantación y

¹⁵ Previo al 2° encuentro las Comisiones Pedagógica y Técnica se reunieron en Peña Morada (Aguaray) para leer, corregir, ampliar y pulir la sistematización que el Equipo Técnico les envió oportunamente.

¹⁶ Se presento el modelo de Educación Intercultural Bilingüe que nuestro país adopta, pero también el modelo de Educación propia desarrollado en Ecuador y Colombia

las formas de comerlos fueron abriendo paso a un clima cálido. Fue así que, bajo un árbol ubicado al costado del *koo*, los/as participantes comenzaron a relatar la presencia de *Mboairuso* (ser con forma de serpiente que custodia el monte y el agua) en las cercanías del río. La existencia de este y otros seres ancestrales junto con el modo en que éstos transmiten conocimientos a los humanos, fueron reconocidos como aspectos neurales de la visión del mundo guaraní, chané y tapiete. Nuevamente afloraron las nociones de “territorio vivo” como depositario de los saberes ancestrales y pilar de la educación originaria.

Al regresar a la escuela se conformaron espontáneamente dos grupos para iniciar el Taller “*La escuela que queremos*”. Se les pidió que representaran a través de un dibujo sus ideas y concepciones sobre la escuela soñada. El grupo 1 la representó como una llama viva alimentada por troncos que simbolizaban a diferentes actores vinculados a la educación: docentes, niños, ancianos, *payes* (líderes espirituales), *mburuvichas* (autoridades comunitarias), *arakuaiya* (dueño del saber) y *ñeeiya* (dueño de las palabras). Para ellos la escuela tenía la misión de mantener viva la llama originaria, la curricula *ñande reko* debía servir para reunir a todos los actores y avivar el fuego de la cultura de tal modo que este se expanda y alcance a todas las comunidades originarias.

El grupo 2 representó una escuela construida con materiales tradicionales, sin alambrado perimetral, con patio abierto y huerta escolar. Este grupo consideró que debía existir una continuidad entre la escuela y la comunidad, garantizando la libre circulación de los niños y niñas por los espacios de aprendizaje el *oka* (casa), el *koo* (cerco), el *kaa* (monte) y la escuela. Las exposiciones dieron lugar a una nueva instancia de debate en la que se reflexionó acerca de la ciudadanía originaria, el derecho a la interculturalidad y el rol de los/as Docentes Auxiliares Bilingües como nexos entre la escuela y la comunidad.

La segunda jornada empezó con las exposiciones de los avances de las Comisiones Pedagógica y Técnica. La Comisión pedagógica presentó un documento de elaboración propia con los objetivos de la educación intercultural, los ejes ordenadores de los contenidos culturales, los espacios de aprendizaje y los actores que intervienen en la educación. Además, presentaron un video que sintetizaba el trabajo de una de las escuelas modélicas en su desarrollo EIB. Por su parte, la Comisión Técnica expuso algunas correcciones a los documentos enviados por el equipo técnico y se detuvo en los perfiles de los/as Docente Auxiliar Bilingüe, Docente y estudiantes, desarrollando una perspectiva comunitaria que enlazaba la educación a la formación integral de la persona, la formación de líderes y la formación espiritual.

Las nociones de interculturalidad que dejaron traslucir se asociaron a la complementariedad de saberes occidentales y originarios, siempre en función de los objetivos y las metas comunitarias. Para los/las participantes la escuela no puede escindirse de la comunidad, la educación recibida en la primera debe estar en consonancia con los saberes, las pautas y la agenda etnopolítica de la segunda. Desde esta perspectiva, la función de la escuela debe ser: a) fortalecer la identidad originaria; b) formar líderes comunitarios y ciudadanos originarios; c) transmitir y promover los derechos territoriales, sociales y culturales de los pueblos y d) formar jóvenes comunicadores de la cultura originaria como así generaciones que conozcan y usen los conocimientos científicos y las tecnologías occidentales en función del bienestar comunitario. Desde este lugar, la interculturalidad es pensada como capital cultural puesto en función de una agenda etnopolítica originaria, donde la educación constituye una de las trincheras fundamentales de la lucha de los pueblos.

A partir de estas exposiciones se realizó una evaluación del trabajo en Comisiones identificando los aspectos positivos y negativos, comparando lo propuesto y lo logrado, se evaluó la participación de los miembros de las comisiones, el grado de compromiso, etc. Afloraron aquí algunas tensiones entre los/as participantes cuyas experiencias con y dentro del sistema educativo son diferentes. Los posicionamientos y las miradas divergentes se vinculan a desigualdades intra e inter-comunitarias pre-existentes. Estas tensiones, lejos de pensarse como impedimentos fueron consideradas desafíos a encarar, fueron los/as participantes más jóvenes quienes iniciaron una valoración del proceso iniciado y los aportes genuinos que entre todos y todas venían construyendo, más allá de las diferencias. Estos/a jóvenes señalaron la necesidad de suturar las viejas brechas para poder avanzar en el trabajo emprendido.

Por la tarde, los dibujos de la “escuela soñada” -realizados en la jornada previa- fueron retomados, esta vez encauzando las reflexiones hacia la definición del nuevo rol de los Docentes Auxiliares Bilingües. Empleando materiales reciclados los/as participantes construyeron tres esculturas: una Docente, un Docente Auxiliar Bilingüe y una estudiante. A partir de este trabajo se obtuvieron representaciones que reflejaron tanto lo que observan en la actualidad como aquello que desean transformar. Ello abrió un espacio de análisis e interpretación de las imágenes construidas, poniendo énfasis en las relaciones y las tensiones entre los tres actores representados.

3° Encuentro

La bienvenida estuvo a cargo de la *mburuvicha* (autoridad comunitaria), quien hablando primero en guaraní y luego en castellano señaló la necesidad encarar el proceso de construcción del Diseño Curricular *Ñande Reko* en el marco de las múltiples luchas de los pueblos originarios. Sus palabras respecto de la necesidad de visibilizar y emponderar a los/as Docentes Auxiliares Bilingües dentro de la comunidad educativa y originaria, marcó un hito importante retomado a lo largo de ambas jornadas. Luego de esta apertura se proyectó un video que sintetizaba lo realizado en los encuentros previos y se invitó a los/as participantes a comentar sus propias percepciones del mismo. Tomaron la palabra miembros de la Confederación de Docente Guaraníes y del CEAPI, quienes, empleando ambas lenguas, hicieron un reconocimiento del trabajo realizado. También se refirieron a la necesidad de unir a los tres pueblos y dejar atrás las viejas rencillas entre los diferentes grupos étnicos, para dar paso a un proceso que va más allá de las diferencias. Desde su perspectiva, la construcción de la Curricula *Ñande reko* ya no es solamente un proyecto sino que es la semilla que los/as viejos/as están sembrando para la siguiente generación.

Luego de ello se desarrolló una capacitación sobre cómo armar un organigrama y cómo definir roles y funciones dentro de la institución educativa. A partir de la conversación grupal se reflexionó acerca de la función de los/as Docentes Auxiliar Bilingüe y los roles que efectivamente ocupan en la escuela. Ante la pregunta ¿se consideran docentes? muchos señalaron que al no tener título de grado no podían ser vistos como docentes, aunque con tantos años de experiencias ellos se sintieran educadores de su pueblo. Otros hicieron hincapié en el ejercicio de la docencia como rol social y político que va más allá de la formación superior. Es así que, se resaltaron los saberes culturales y lingüísticos que los/as Docentes Auxiliares Bilingües poseen y cómo estos pueden ser canalizados a través del diseño curricular, que, en tanto un documento oficialmente reconocido por el Estado podrá ofrecer un nuevo marco institucional dentro de la comunidad educativa.

El sueño que tenemos nosotros los guaraníes de armar nuestro propio currículo para que no hablemos de la subordinación. Los guaraníes nos tenemos que empoderar. Esto que estamos haciendo en estos 4 encuentros, este documento que estamos armando es una herramienta de los guaraníes para decir: “esto es lo que queremos nosotros”. (Masculino 26 de octubre, Peña Morada)

Fue entonces que se dio inicio al taller para la construcción de un organigrama que reflejara la “escuela que queremos”. El rol que los/as referentes comunitarios/as asumieron fue central, puesto que se distribuyeron en todos los grupos y, retomando las

palabras de la *mburuvicha*, decían a sus pares: “vamos a hacer visibles a los docentes auxiliares”.

El primer grupo presentó un esquema con forma de árbol, el cual permitía pensar la institución como un organismo vivo en el que todos los actores estaban profundamente conectados. Las raíces eran los/as abuelos/as, los/as ancestros/as y las autoridades comunitarias (*mburuvichas*) y educativas (directivos), “porque ellos son los que más saben y tienen la misión de acompañar a los docentes”. En el tronco se representaban los/as Docentes y Docentes Auxiliares Bilingües como actores en condición de igualdad, ocupando roles equivalentes y trabajando como pareja pedagógica. Estos actores se ubicaron en el centro del esquema ya que, por una parte, vinculaban las raíces con la copa, y por otra, eran los encargados de transmitir saberes interculturales. La copa representaba a los niños y las niñas originarias que al nutrirse con las enseñanzas y la sabiduría de los adultos llegarían a dar frutos. Estos frutos se convertirían luego en semillas que multiplicarían el *ñande reko*.

El segundo grupo elaboró un esquema circular concéntrico. En un círculo grande se ubicaban todos los actores involucrados en la educación intercultural: Docentes, Docentes Auxiliares Bilingües, Directivos, Supervisores, Coordinador o Supervisor Originario, *Mburuvichas*, *Arakuaiyareta* (sabio o guía del conocimiento), *Ñeeyareta* (sabio o dador de las palabras) y la familia. Todos ellos fueron considerados equivalentes, aspecto fundamental para asegurar el diálogo horizontal e intercultural. Los actores del círculo grande se relacionaban entre sí, y a su vez todos ellos se vinculaban con el círculo más pequeño que representaba la comunidad. Para este grupo el centro del proceso educativo es la comunidad, base de la cultura guaraní. La comunidad fue definida como el único actor invariable a pesar de los múltiples cambios que pudiera sufrir el sistema educativo, por lo que constituye el pilar de todo el sistema circular. Para este grupo, si las comunidades no están organizadas, ningún modelo educativo podrá funcionar, es por ello que plantean el fortalecimiento de la base para poder sostener el sistema.

El tercer grupo presentó un esquema que podía leerse desde arriba hacia abajo o viceversa, haciendo hincapié en la comunicación entre todos los actores involucrados pero siguiendo una direccionalidad. La secuencia podía comenzar desde el marco legal y los derechos originarios sobre los que se asienta la EIB, hacia las autoridades (*mburuvichas*, Directivos y Supervisor o Coordinador EIB originario) encargados de implementarla en tres esferas (la comunidad, las organizaciones originarias y la escuela) para llegar a la pareja pedagógica y los *michiareta* (niños y niñas). La otra secuencia posible partía del

reconocimiento de los derechos, problemas y demandas áulicas, haciendo el camino inverso hasta llegar a modificar los marcos legales. Al igual que el grupo 2, este grupo planteó la necesidad de crear la figura de un Coordinador o Supervisor de los Docentes Auxiliares Bilingües en terreno.

Por la tarde se desarrolló un taller para la selección, sistematización y graduación de los contenidos que consistió en una revisión de las Fichas completadas en el primer encuentro, su ampliación y reorganización. Este trabajo se estructuró alrededor de 7 principios del *ñande reko*, contruidos por el Equipo Técnico en base a las propuestas de los/as participantes. Luego se conformaron tres grupos tomando como criterio el nivel y ciclo en el que se desempeñan. Los/as referentes comunitarios/as se distribuyeron para poder acompañar y guiar a cada grupo¹⁷. Usando *netbooks* del Programa Conectar Igualdad, cada grupo completó las fichas de contenidos. Los/as jóvenes rápidamente se pusieron a cargo del manejo de las *netbooks* lo que aceleró y facilitó la actividad. Al finalizar se realizó un breve plenario recogiendo los aportes más relevantes.

La segunda jornada comenzó con el taller sobre la organización curricular a partir de principios de la cultura guaraní, chané y tapiete. A partir de allí se abrió el espacio para repensar y modificar los principios o ejes de la currícula. Ello dio pie a una instancia de debate, en la que se generaron nuevos consensos acerca del modo de organizar los contenidos con el objeto de unificar criterios. Allí surgió la necesidad de construir un calendario indígena que permitiera organizar la cotidianeidad escolar y asimismo establecer contenidos transversales a todos los niveles y ciclos.

Como cierre de la jornada se realizó un taller para reconstruir la trayectoria colectiva de los/as Docentes Auxiliares Bilingües a través del dibujo de un camino. Se trabajó en dos grandes grupos propiciando el intercambio de experiencias entre diferentes generaciones de Docentes Auxiliares Bilingües. Aquellos/as que tenían mayor antigüedad fueron consultados por los/as más jóvenes acerca de los inicios de la EIB y de las primeras capacitaciones. Empleando imágenes disparadoras, los grupos construyeron los caminos, identificando etapas, hitos y actores sociales.

4° Encuentro

¹⁷ El nivel inicial contó con la mayor cantidad de miembros mientras que el segundo ciclo contó con muy pocos miembros. Esto se interpreta a la luz de las designaciones del cargo, efectivamente las mismas llegan a la escuela exclusivamente dirigidas a nivel inicial y primer ciclo. Los acuerdos institucionales que algunas pocas escuelas han logrado concertar, les ha permitido distribuir los auxiliares en cursos que corresponden al segundo ciclo.

En la apertura se contó con la presencia de los abanderados de la primaria: bandera argentina, salteña y guaraní¹⁸. Se desarrolló entonces un breve acto formal que inició con las palabras de bienvenida de un Docente Auxiliar Bilingüe y de una Docente de grado. Luego se cantó el himno nacional y a continuación una líder realizó un ritual de limpieza espiritual empleando la lengua nativa y la castellana. Conocido como *yerure*, este ritual forma parte de la tradición guaraní y constituye una instancia de oración necesaria antes de comenzar una reunión o asamblea. Una vez retiradas las banderas, los/as participantes se dirigieron al aula donde se presentó el Documento Borrador y el CDs de contenidos elaborados por el Equipo Técnico. Se resaltó el carácter colectivo del material producido, el protagonismo de los/as participantes en su elaboración y las distintas instancias de consulta desarrolladas.

Luego de la presentación y socialización del material, se propuso una nueva instancia de Asamblea, en la que el Documento Borrador fue sometido a consulta. Organizados en tres grupos los/as participantes leyeron el Borrador en las *netbooks* y realizaron correcciones y aportes. En el plenario cada grupo presentó sus observaciones. En líneas generales los Documentos fueron bien recibidos, los/as participantes señalaron que podían reconocer sus aportes en él. Algunos documentos requieren modificaciones y ampliaciones e incluso hubo propuestas para re-organizar el orden de los mismos, sin embargo, en lo general estos lograron amplia aceptación.

A partir de allí se dio lugar a secuencia de actividades orientadas a realizar una evaluación de los cuatro encuentros. En el primer momento se realizó la sensibilización del grupo a partir de la lectura, en lengua originaria y castellano, de la leyenda del *avati* (maíz). Luego una líder espiritual realizó una interpretación de la leyenda desde la cosmovisión guaraní, asociando el maíz a significados profundos de la cultura. Si por un lado remite al cuidado de los niños y las niñas para alcanzar buenos frutos, por otro remite a los huesos de los ancianos, que están hechos de choclo molido. El maíz representa el trabajo colectivo y la chicha que se bebe al finalizarlo, refiere al alimento principal de los pueblos agricultores y al *arete guasu*, fiesta grande de estos pueblos que se desarrolla en época de cosecha.

Cada encuentro fue mostrando que es posible encontrar un lugar para todos. Aquí todos estamos invitados a construir para nuestro pueblo la educación que nos hermana. *Cherentararenta*. La unión de un pueblo es el primer paso para un camino extraordinario.

¹⁸ Al menos dos escuelas con población guaraní lograron que sus directivos aprueben el uso de la bandera guaraní, para ello se designan tres alumnos/as destacados/as como abanderados/as y escoltas.

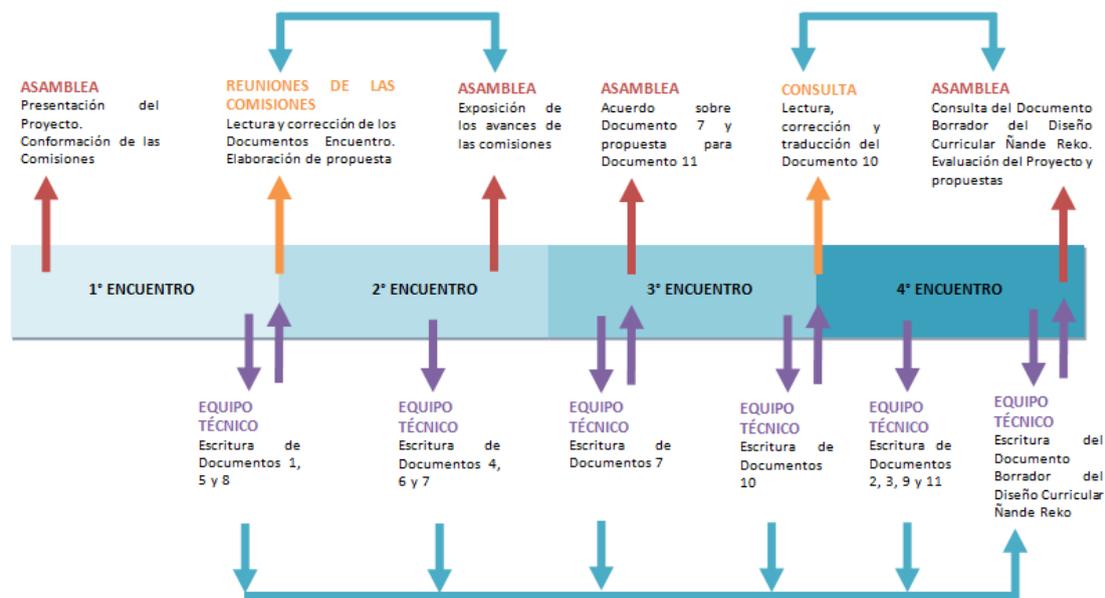
Y yo siento que soy protagonista de este sueño que está camino a ser realidad, contar con un Documento que nos avale para poder elaborar nuestras propuestas áulicas. El desafío es grande pero no imposible. ¡Avancemos hermanos! (Masculino, 10 de noviembre de 2018, Misión Cherenta)

En un segundo momento se procedió a una evaluación cualitativa del Proyecto. Cada participante recibió un grano de maíz hecho en cartulina y en él escribió libremente su perspectiva del proceso emprendido. Posteriormente se reunieron en pequeños grupos, en las hojas del maíz colocaron las que consideraban eran las palabras claves de todo el trayecto recorrido. Finalmente, entre todos unieron las piezas para armar el *avati*. La imagen formada era imperfecta. Comenzando por los/as referentes, los/as participantes expusieron uno a uno diferentes lecturas de la misma que se vincularon a la unión de las partes, a la cosecha del trabajo realizado, la identidad originaria, entre otros temas. Enlazando el trayecto recorrido con la leyenda del *avati*, realizaron una autoevaluación, enfatizando la importancia de los aportes propios y el carácter genuino, colectivo y participativo del Documento Borrador. Asimismo, realizaron una heteroevaluación, señalando cómo el grupo había superado las tensiones y conflictos intra e intercomunitarios en función de objetivos comunes y el modo en que habían logrado apropiarse y empoderarse como pueblos hermanados. Analizando las fortalezas y debilidades del proyecto, señalaron la necesidad de ampliar la red de escuelas, fortalecer la convocatoria e involucrar más a los/as Directivos y Docentes no originarios.

La co-construcción de Documentos propios

A largo de estos cuatro encuentros se llevó a cabo un registro minucioso¹⁹ del trabajo desarrollado que desembocó en la producción del Documento Borrador del Diseño Curricular Ñande Reko guaraní, chané y tapiete. El mismo es el resultado de un proceso dinámico y participativo que comprendía el constante ir y venir entre el Equipo Técnico y el grupo de participantes. El grafico expone este proceso.

¹⁹ El Equipo Técnico logró relevar información en terreno, usando diferentes dispositivos que fueron desde fichas o afiches que permitieron recoger producciones escritas, hasta registros audiovisuales y registros etnográficos que relevaron los discursos orales, los comportamientos y las actitudes de los participantes. Todo el material recopilado fue sistematizado a través de cuadros, esquemas y escritos que permitieron la construcción del Documento Borrador.



El “Borrador” se compone de 11 Documentos que fueron revisados, corregidos, consultados y en algunos casos parcialmente traducidos a través de diferentes instancias participativas. Cada taller, juego, dinámica y formulario realizado fue transcrito y sistematizado, se enviaban las comisiones para ser revisados, se exponían y discutían al siguiente encuentro, para ser finalmente editados y corregidos por el equipo técnico. Esta estrategia permitía recoger los aportes genuinos de los/as participantes, identificando conceptos nativos, ejes transversales de la cultura y valores comunitarios. Estas categorías se convertían en los pilares a los que el equipo interdisciplinario agregaba conocimientos técnicos que podían contribuir a complejizar las ideas recogidas en terreno. Este ejercicio supuso la crítica constante de las formas occidentales de construir conocimientos, la contrastación permanente entre estos y los saberes y haceres de los pueblos originarios. Priorizando la voz de los/as participantes se redactaron 11 documentos, muchos de los cuales incluyeron imágenes y esquemas que buscaban dar cuenta del pensamiento metafórico indígena, a través del cual la currícula era concebida como un árbol y la escuela como una fogata. Asimismo, algunos términos y conceptos intraducibles al castellano se conservaron en la lengua nativa, como así también algunos que al traducirse perdían sus contenidos culturales, tal es el caso del “trabajo colectivo” conocido y practicado por estos pueblos como *mötiro*.

El documento borrador no se estructuró siguiendo un criterio temporal pues el proceso de escritura no fue lineal, es por ello que adopta una secuencia que va desde lo más general a lo más particular:

DOCUMENTO 1 Misión, visión y valores. Se definieron en relación al proyecto de construcción del *ñande reko*. Los valores comunitarios se consideran de modo transversal y global.

DOCUMENTO 2 Historia local y trayectorias de los/as Docentes Auxiliares Bilingües. Reconstruye los procesos principales de la educación originaria desde sus primeros educadores comunitarios hasta la institucionalización de los/as docentes auxiliares bilingües dentro de la educación formal. Identifica hitos y etapas de la historia local según la perspectiva de los propios actores.

DOCUMENTO 3 Concepciones de la enseñanza y aprendizaje. Presenta las concepciones propias del proceso de enseñanza y aprendizaje en diálogo con las corrientes pedagógicas actuales.

DOCUMENTO 4 Modelos y objetivos de la educación. Plantea los objetivos de la educación originaria, comunitaria e intercultural y define los modelos de educación que se nutren tanto de las instituciones tradicionales como de las prácticas escolares adquiridas a más de 30 años de EIB.

DOCUMENTO 5 La función de los/as docentes auxiliares. Se define en relación a tres dimensiones: pedagógica, administrativa y sociocomunitaria; a su vez se distinguen la función actual dentro de la escuela y la función deseada en la escuela que queremos construir.

DOCUMENTO 6 Perfiles de estudiantes y docentes. En base al análisis de la escuela actual y “la escuela que queremos” se construyen nuevos perfiles para los actores principales de las relaciones áulicas.

DOCUMENTO 7 Principios del Diseño Curricular Ñande Reko. Son orientaciones generales y fundamentales para un enfoque educativo originario, comunitario e intercultural. Estos principios permiten la permanencia, reconstrucción y desarrollo de la cultura originaria en cualquier espacio donde se desenvuelva, incluyendo la escuela.

DOCUMENTO 8 Contenidos y estrategias didácticas. Plantea los contenidos por nivel y ciclo en relación a áreas disciplinares. Constituyó la base para la elaboración del documento 9 y deben leerse de forma conjunta.

DOCUMENTO 9 Contenidos organizados por principios del Ñande reko. Construye una definición de los contenidos en diálogo con las corrientes teóricas actuales y presenta un avance de la organización de los contenidos a partir de los principios del *ñande reko*. Realiza una diferenciación por nivel y ciclos.

DOCUMENTO 10 Organigrama funcional. Estructura institucional que sintetiza la forma de organización de la escuela bajo el modelo de la educación originaria, comunitaria e intercultural. Se plantean las vías comunicacionales y se bosquejan los roles y funciones de los diferentes actores.

DOCUMENTO 11 Protocolos y acuerdos institucionales. Se orienta a la creación de nuevos marcos de referencia tendientes a la resolución de problemas estructurales y cotidianos de la vida escolar que fueron diagnosticados conjuntamente por todos los/as participantes. Se proponen principios o valores para la vida institucional armónica y un calendario escolar para re-organizar la dinámica institucional cotidiana.

El conjunto de estos documentos constituye la materia prima para la posterior escritura del diseño curricular guaraní, chané y tapiete. En ellos se trazan las líneas generales para el desarrollo de una educación originaria, comunitaria e intercultural. En estos documentos no sólo se han identificado y organizado los contenidos escolarizables de la lengua y cultura originaria, sino que además se han establecidos otros aspectos estructurales del Diseño Curricular tales como el perfil de docentes y estudiantes, las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje y los modelos de educación originaria, comunitaria e intercultural.

El documento es inédito y su autoría es conjunta entre el equipo técnico y los/as participantes, siendo estos/as últimos/as los/as principales productores/as de las ideas y los contenidos. Escritores/as y protagonistas del proceso, son también los/as más importantes destinatarios/as de este documento borrador. La circulación del mismo es interna hasta el momento en que pueda dar paso al diseño curricular a ser presentado ante las autoridades comunitarias y ministeriales.

Evaluación de los resultados y el camino a seguir

El 70% de los Docentes Auxiliares Bilingües guaraníes, chanés y tapietes participaron de al menos uno de los encuentros realizados. Es por ello que podemos decir que el Proyecto tuvo un alto alcance dentro de este sector. En los términos cualitativos la participación de estos/as docentes fue sumamente destacada ya que fueron los miembros más activos de las Comisiones Técnica y Pedagógica, llevando adelante tareas de lectura, revisión y corrección de materiales. Durante los encuentros demostraron predisposición para significar los conceptos y temas estudiados y en los talleres demostraron un alto grado de

participación y creatividad en sus producciones.

Por su parte, los/as referentes comunitarios/as se destacaron por asumir un rol de liderazgo, especialmente en los talleres y asambleas comunitarias en los que contribuyeron activamente en espacios de debate y en la toma de decisiones. Estos actores fueron claves para articular el proyecto educativo con la agenda política de las comunidades, logrando interrelacionar las problemáticas educativas dentro de las luchas de los pueblos originarios, llevando las discusiones sobre contenidos curriculares, estrategias y roles pedagógicos hacia tópicos como la memoria, la identidad y la ciudadanía originaria.

Sin duda, los encuentros movilizaron el campo de relaciones entre referentes, organizaciones y docentes originarios, pero al mismo tiempo proporcionaron un dispositivo democrático que permitió abrir el juego y establecer nuevos horizontes de diálogo. En este sentido, la importancia del *Atĩ*, asamblea comunitaria, en tanto mecanismo ancestral para ejercer la autonomía originaria, resultó fundamental no solo para garantizar la participación horizontal sino también para fortalecer la toma de decisiones colectivas. Las capacitaciones, talleres y juegos permitieron abordar de manera holística temas de gran complejidad, propiciando el intercambio de ideas, la reflexión crítica y la producción de nuevos conceptos culturales. Las tensiones inter-étnicas y generacionales persisten, pero se han tendido puentes para suturarlas y avanzar de forma colectiva. Sin miedo a la discusión, el debate y el conflicto, estos actores han emprendido un camino genuino como pueblos hermanados que comparten la misma historia de lucha.

Habiéndose propuesto como ejes transversales la democracia, la participación y la comunidad, el proyecto realizado logró movilizar algunas estructuras escolares y comunitarias muy sedimentadas, generando los espacios y las estrategias necesarias para propiciar la re-significación, apropiación y empoderamiento que caracteriza los procesos de transformación socioeducativa. En este sentido, la experiencia aquí descrita logró iniciar un proceso “desde abajo”, tomando como base los tejidos comunitarios y escolares, a partir de los cuales se establecieron nuevas redes con las organizaciones indígenas y el estado provincial. Es allí donde radica la innovación educativa, en la potencialidad de regenerar los tejidos sociales y producir nuevas redes. Esa es, sin duda, la crítica más significativa que de esta experiencia a las formas hegemónicas de diseñar y desarrollar las políticas educativas, pues implican una co-construcción entre varios actores en red.

Como resultado, se inició un proceso de co-construcción de un Documento Borrador del Diseño Curricular Ñande Reko guaraní, chané y tapiete, y la consolidación de sólido grupo de personas comprometidas con el cambio curricular que actualmente sigue trabajando

para lograrlo. En efecto, durante el 2019 no se contó con el financiamiento de PROMER II ni del estado provincial, por lo que se sumó a esta red la Universidad Nacional de Salta que a través de proyectos de investigación y extensión universitaria aportó un presupuesto mínimo para dar continuidad al proceso. La colaboración de docentes, comunidades y escuelas fue fundamental para cubrir los refrigerios y los insumos básicos para el desarrollo del taller, y “a pulmón” se desarrollaron tres encuentros más de media jornada cada uno. En estos encuentros se retomó el trabajo aquí expuesto y se lograron tres nuevos documentos que se suman a los 11 aquí presentados y se avanzó en la construcción de recursos pedagógicos. Sin los tejidos sociales esta iniciativa no se habría desarrollado ni sostenido en el tiempo²⁰.

Los nuevos desafíos que le esperan al camino emprendido tiene que ver con la sistematización de la información y la escritura de un Documento final, lo que dará lugar al inicio de la instancia de consulta y aprobación comunitaria a través de un *Ati Guasu*, Gran Asamblea Comunitaria. Una vez revisado y corregido, el documento será presentado ante las autoridades ministeriales para obtener su reconocimiento y oficialización en el territorio provincial. Luego se desarrollará a su traducción a las tres lenguas para su difusión, y ello dará paso a una experiencia piloto para comenzar a aplicar el nuevo diseño curricular en algunas escuelas de nivel inicial y primario. Esta instancia será central para identificar y modernizar estrategias de trabajo que hayan resultado beneficiosas y exitosas. Finalmente, se plantea la aplicación en todas las escuelas de la modalidad con población guaraní, chané y tapiete.

Bibliografía

Alba, Alicia de (1997). *Curriculum: crisis mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Casimiro Córdoba, Ana Victoria (2019). *Patrimonio Lingüístico y Cultural de los Pueblos Originarios de Salta. Manual Digital*. Salta: Fondo Ciudadano de Desarrollo Cultural.

Censabella, M. I. (2009). Argentina en el Chaco. En I. Sichra. (Ed.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina* (pp. 159-169). Cochabamba: Unicef/

²⁰ Actualmente tanto el Estado como la Universidad han renovado su voluntad de acompañar el camino emprendido por los/as docentes y referentes, entendiendo la importancia de apoyar experiencias de diseño y desarrollo de políticas educativas inclusivas. Sin embargo, en pleno contexto de pandemia covid-19 las dificultades que tiene ambos organismos para canalizar los presupuestos necesarios continúan.

FUNPROEIB Andes.

Fals Borda, O. (2009). Cómo investigar la realidad para transformarla. En V. M. Moncayo, (Org.), *Una sociología sentipensante para América Latina. Orlando Fals Borda Antología* (pp. 253-301). Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.

Guaymás, Á. (2018). Formación docente, interculturalidad y pueblos indígenas en Argentina: la necesidad de recuperar la política pública y Ampliarla. *Andén*, 89, pp. 1-4.

Hirsch, S. y Serrudo, A. (2016). Trayectorias de la docencia en contextos interétnicos: la labor de los docentes wichí y guaraní en Salta. En A. C. Hecht y M. Schmidt (Comps.), *Maestros de la educación intercultural bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*, pp. 179-201. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Martin Formía (2020). *Pueblos originarios de Salta según comunidades inscriptas o en trámite año 2020*. Salta: (inédito).

Messineo, Cristina y Hecht, Ana Carolina (2015). *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio) lingüística de la Argentina y países limítrofes*. Buenos Aires: Eudeba.

Milana, P., Ossola, M. M. y Sabio Collado, M. V. (2015). Antropología social y alteridades indígenas. Salta (1984-2014). *Papeles de Trabajo*, 9 (16), pp. 192-226.

Montero, Mariza (2007). *Hacer para transformar. El método en psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

Núñez, Y. I. y Casimiro Córdoba, A. V. (2019). Educación Intercultural Bilingüe. Reflexiones acerca de los casos de Salta y Misiones (Argentina). *Revista Administración Pública y Sociedad*, 08, pp. 178-197.

Núñez, Y. I. y Casimiro Córdoba, A.V. (2020). La Educación Intercultural Bilingüe y sus desafíos para población Guaraní de Salta y Misiones (Argentina). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25 (85), pp. 419-447.

Ossola, Macarena (2015). Capítulo V. Pueblos Originarios. En J. Paz (Coord.), *Mapa de la Provincia de Salta para la Cooperación Internacional*. Salta: Consejo Federal de Inversiones.

Santos, Boaventura de Sousa (2006) “Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. En Santos, Boaventura de Sousa. *A Gramática do Tempo. Para uma nova cultura política* (pp. 87-125). Porto: Afrontamento.

Intervenciones glotopolíticas entre-lenguas.

Liliana Daviña
Marcela Wintoniuk
Alejandro Di Iorio

Introducción²¹

Colonialmente se ha hecho y se hace "educación para el indígena", olvidando la ya existente "educación indígena" que sigue siendo negada o menospreciada (...) Al monolingüismo estúpido y prepotente responden estos pueblos con un plan de multilingüismo lúcido; ninguna lengua nos puede ser ajena, y mucho menos la propia. Y es por ello porque de quienes aceptan el multilingüismo es proverbial; querer aprender una nueva lengua, sin dejar la propia, es abrirse a un nuevo ser.

Bartomeu Meliá.

Desde el título, señalamos el espacio disciplinar del campo lingüístico en el que inscribimos nuestras investigaciones lingüísticas, y desde esa perspectiva se enfocarán las reflexiones en este Foro. En primer término, adscribimos a ella reconociéndola como un área de reciente desarrollo abocada al estudio ampliado de las políticas lingüísticas en contextos históricos determinados y sus efectos en los procesos económico-sociales y tecnológicos (Arnoux 1995; 1997; 2000; 2010).

El neologismo Glotopolítica considera todas las acciones de alcance social y público respecto de las lenguas en cierto espacio-tiempo; no sólo atiende las iniciativas oficiales de educación y administración estatal sino también los usos y aspectos actitudinales o valorativos respecto de las lenguas, y se trata de cuestiones de orden, regulación y control social sobre el lenguaje, en posiciones dominantes y subalternas, esto es, de cuestiones sociales de poder.

Si atendemos ahora las dinámicas históricas generales que cruzan las tensiones sobre el lenguaje en dominios políticos nacionales, locales y transnacionales, y relocalizamos allí el tema de educación intercultural en perspectiva glotopolítica, podríamos puntualizar sumariamente lo siguiente para reflexionar:

1) Luego del moderno mandato monolingüe estatal de las construcciones nacionales - "una Lengua/un Territorio/un Estado"- que invisibilizara y arrinconara a los pueblos originarios, el reciente "redescubrimiento" de lenguas e identidades culturales amerindias

²¹ Liliana Daviña.

por parte de esos mismos Estados Nacionales no fue espontánea ni fruto de meditadas decisiones políticas; antes bien, fue forzado por presiones internacionales de distinto orden:

La valoración de las lenguas indígenas, la legislación tendiente a protegerlas y promoverlas y los proyectos en marcha de educación bilingüe no pueden ser considerados como expresión de un despertar ético de la humanidad -que, por otra parte, en muchos terrenos no se ha mostrado particularmente ética- sino como resultado de las reestructuraciones en el espacio global, en esta etapa, posiblemente transitoria, de las integraciones regionales (Arnoux 2001:1)

En tal sentido los dispositivos internacionales influyeron en las decisiones políticas de los Estados (Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias -UE 1992- y Declaración universal de los Derechos Lingüísticos -Barcelona 1996-), y entre sus términos condensaron nuevas categorías lingüísticas -"lenguas regionales o minoritarias"- y nuevos condensados ideológicos -"derechos lingüísticos"- que justificaron y promovieron acciones de defensa y promoción de lenguas consideradas en tal condición. La intervención tomó la forma del plan nacional o modalidad especial de Educación Intercultural Bilingüe en consonancia (art.43 de la Ley Federal de Educación 24.195/93 y art. 75 de la reformada Constitución Nacional, 1994).

2) Entre sus dificultades de implementación -aún en proceso de reformulaciones- cabe mencionar la aplicación del principio de "alfabetizar en lengua materna" (recomendación de la UNESCO -1953) en los terrenos particulares de las lenguas amerindias. La rígida aplicación de este principio sin revisar la simplificación que tal recomendación mundial operara en décadas anteriores, requiere ciertas consideraciones:

2.1) Hay escasa documentación acerca los debates y consensos por la introducción de la escritura en una cultura tradicionalmente oral, por la disparidad de hábitos interculturales y de disponibilidad de instrumentos y equipamientos de normalización, gramaticalización, estandarización y producción textual escolar requeridas ²²;

²² Si bien es antigua la normalización externa de la lengua guaraní en la etapa colonial-jesuita con los trabajos de A.R. Montoya (1640) ésta se discontinuó varios siglos hasta los movimientos de cambios de estatus en la co- oficialidad castellano-guaraní e instalación educativa (1992). Respecto del proyecto EIB: "Uno de los puntos de la consulta fue acerca de la escritura, ya que habíamos observado la falta de textos en guaraní en las escuelas hecho que en ese momento nos llamó la atención dado que estamos a escasos kilómetros del Paraguay. El debate entre los docentes que trabajaban en las escuelas reveló que tenían conciencia que la alfabetización debía hacerse en la lengua de los niños, es decir, en mbya-guaraní, pero no había materiales disponibles ni docentes indígenas formados para llevar adelante el proceso

2.2) Esta diferencia lingüístico-cultural e histórica entre ambas lenguas sigue remarcando nuevos dilemas: aun cuando se amplíe el equipamiento de la dimensión escritural en guaraní como instrumento de enseñanza escolar, nada puede garantizar que esa habilidad/saber/práctica nueva proyecte ampliamente su desarrollo cultural y articulación entre comunidad-sociedad nacional.

2.3). Al esfuerzo especial de los niño-hablantes bilingües (monolingües?)

comprensivos del español en condiciones de alfabetizarse en esa lengua, se añade a la extrañeza e incertidumbre sobre la escritura en su lengua materna. Y en ambos casos, ante un terreno poco claro del planeamiento respecto de ciclos de enseñanza en los que los logros de una u otra queden establecidos gradual y claramente.

2.4) Por último, la lengua mbya-guaraní integra, como lengua indígena, un complejo lingüístico que en Argentina vincula prácticas diversas: el guaraní correntino hablado por población criolla de todo el noroeste; el guaraní paraguayo co-oficial en ese país, y lengua hablada por la mayoría de la población criolla y migrantes en nuestra región, y el mbya guaraní que, además de ser lengua comunitaria de las familias indígenas, es objeto del proyecto EIB. En esta experiencia, no es fácil discernir la estrategia concertada de enseñanza del español en ese contexto²³.

alfabetizador. En ese entonces, como en la actualidad, solo hay un docente indígena titulado egresado del sistema formal. La inexistencia de materiales escritos validados para trabajar en las escuelas se debía a que las autoridades indígenas no admitían el guaraní paraguayo como lengua de escolarización. El uso de esa variante entre los maestros produce conflictos con las autoridades comunitarias. Un cacique llegó a decir que su escuela era trilingüe porque allí se hablaba mbya-guaraní, guaraní paraguayo y español o a veces cuatrilingüe porque en la escuela había una maestra que hablaba alemán. El debate entre los indígenas se centró en decidir si se podía y debía escribir el mbya, ya que es una lengua ágrafa y sagrada. Algunos no admitían la posibilidad de que se llevara a la escritura, debido a que la lengua perdería el carácter sagrado que la distingue del guaraní paraguayo. Otros argumentaron que su interés era que la escuela se centrara en la enseñanza del español puesto que los niños ya hablaban el mbya guaraní y no lo consideraban lengua de enseñanza. El español es necesario para poder ejercer sus derechos y defenderse de los juruá, los no indígenas. Finalmente, prevaleció la postura política de que alguien lo tenía que hacer entre los indígenas, si no alguno de afuera lo haría por ellos." (Prytz Nilsson 2016:142-3).

²³ "Desde 2004, los más relevantes involucran acciones en la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB), tanto para pueblo indígena, como para escuelas de frontera con Brasil. Respecto del primero, que incluye la enseñanza de la lengua mbya-guaraní en las escuelas de esa Modalidad, podemos señalar que cubre el nivel. Por lo dicho, aún resta afrontar y resolver el núcleo de la enseñanza en ambas lenguas dadas sus desequilibrios glotopolíticos e instrumentales. Más aún: debiéramos reconsiderar conceptos, categorías, instrumentos y modos de intervención antes de proceder a cumplir con implementaciones tan generales en el nivel escolar. Y respecto de algunas debidas reflexiones, avanzamos en los apartados siguientes inicial, la

Alfabetización semiótica en las fronteras²⁴

La Alfabetización puede ser comprendida como un campo complejo de proyecciones sociales, políticas, lingüísticas pedagógicas condicionadas históricamente. En la actualidad la alfabetización inicial lejos se encuentra de ser un problema resuelto, y el debate sobre la misma lejos está de agotarse, en tanto siguen siendo materia de preocupación los bajos rendimientos escolares y la fragmentariedad en las trayectorias de los alumnos. En nuestro país es una deuda pendiente como política educativa en muchas de las jurisdicciones, ya que mientras en las distintas esferas del planeamiento se priorizan acciones sobre la alfabetización inicial, a primaria y el nivel medio. En la provincia hay normativa específica que regula la modalidad en algunos aspectos básicos -los perfiles de los ADI (Agentes Docentes Indígenas) y el porcentaje de matrícula para que la escuela pueda ser considerada de la Modalidad EIB- y la gestión es llevada a cabo por el equipo técnico del Área EIB del Instituto de Políticas Lingüísticas; aun así, la vinculación con las escuelas se

primaria y el nivel medio. En la provincia hay normativa específica que regula la modalidad en algunos aspectos básicos -los perfiles de los ADI (Agentes Docentes Indígenas) y el porcentaje de matrícula para que la escuela pueda ser considerada de la Modalidad EIB- y la gestión es llevada a cabo por el equipo técnico del Área EIB del Instituto de Políticas Lingüísticas; aun así, la vinculación con las escuelas se hace de manera articulada entre el Consejo General de Educación o el SPEPM (...) que se dispuso de trayectos de Formación y Capacitación para Auxiliares Docentes Indígenas (ADI) que se desempeñan en escuelas de la Modalidad EIB, junto a los docentes de dichos establecimientos. En este momento se está intentando avanzar en un nuevo formato de secundaria, que surgió en el año 2013 en convenio con UNICEF, la Secundaria Rural Mediadas por TIC (ESR TIC) (...) La característica de estas escuelas es que se trabaja con plurigrados y se instala en una escuela primaria en la que uno de los maestros es tomado como Tutor, junto a un Auxiliar Docente Indígena, y desarrollan las clases en el horario de una escuela común. (...) El componente innovador es la incorporación de las TIC, mediante la cual los profesores preparan sus clases en módulos interdisciplinarios integrados en áreas e interactúan con las sedes. El principal desafío está en el trabajo de las parejas pedagógicas de las sedes, que es donde deben surgir los temas a incorporar en los proyectos institucionales, y donde realmente se produce la interculturalidad y el bilingüismo. Hasta 2017 se disponían de trescientos veintinueve (329) cargos para cumplir más de dos mil seiscientos ochenta y seis (2.686) horas docentes, y actualmente hay cerca de cuatrocientos (400) jóvenes indígenas egresados, setecientos sesenta y siete (767) asisten al nivel secundario y treinta (30) cursan nivel superior. La provincia cuenta con diseños curriculares para las escuelas secundarias de la Modalidad EIB (con ciclos orientados en Lenguas, Arte y Agro ambiente) donde se incorporan espacios propios de la modalidad como ser Lengua y Cultura mbya guaraní / portugués, Lengua y Literatura mbya guaraní / portugués, Taller de Integración Curricular y Comunicación Intercultural." (Prytz Nilsson 2018: 52-53)

²⁴ Alejandro Di Iorio.

hace de manera articulada entre el Consejo General de Educación o el SPEPM (...) que se dispuso de trayectos de Formación y Capacitación para Auxiliares Docentes Indígenas (ADI) que se desempeñan en escuelas de la Modalidad EIB, junto a los docentes de dichos establecimientos.

En este momento se está intentando avanzar en un nuevo formato de secundaria, que surgió en el año 2013 en convenio con UNICEF, la Secundaria Rural Mediadas por TIC (ESR TIC) (...) La característica de estas escuelas es que se trabaja con plurigrados y se instala en una escuela primaria en la que uno de los maestros es tomado como Tutor, junto a un Auxiliar Docente Indígena, y desarrollan las clases en el horario de una escuela común. (...) El componente innovador es la incorporación de las TIC, mediante la cual los profesores preparan sus clases en módulos interdisciplinarios integrados en áreas e interactúan con las sedes. El principal desafío está en el trabajo de las parejas pedagógicas de las sedes, que es donde deben surgir los temas a incorporar en los proyectos institucionales, y donde realmente se produce la interculturalidad y el bilingüismo.

Hasta 2017 se disponían de trescientos veintinueve (329) cargos para cumplir más de dos mil seiscientos ochenta y seis (2.686) horas docentes, y actualmente hay cerca de cuatrocientos (400) jóvenes indígenas egresados, setecientos sesenta y siete (767) asisten al nivel secundario y treinta (30) cursan nivel superior. La provincia cuenta con diseños curriculares para las escuelas secundarias de la Modalidad EIB (con ciclos orientados en Lenguas, Arte y Agro ambiente) donde se incorporan espacios propios de la modalidad como ser Lengua y Cultura mbya guaraní/ portugués, Lengua y Literatura mbya guaraní/ portugués, Taller de Integración Curricular y Comunicación Intercultural." (Prytz Nilsson 2018: 52-53) científica, alfabetización digital o tecnológica, como un salto cualitativo y como nuevas metas a obtener para las nuevas generaciones, se da por supuesto que el aprendizaje de la lecto- escritura inicial es un saber garantizado por el sistema educativo quedando solapadas muchas de las dificultades y tensiones de su enseñanza en una significativa población infantil.

Sin embargo, dónde la enseñanza de la lengua oficial constituye un mayor desafío es en nuestras semiósferas rurales, fronterizas e interculturales, junto a la presencia de otras lenguas o variedades dialectales distantes del español en su variedad estándar se encuentran en posiciones desiguales frente a su presencia hegemónica. Allí muchas veces la población infantil en edad de alfabetizarse sufre las consecuencias de la falta de enfoques alfabetizadores adecuados provocando rupturas y discontinuidades lesivas de diversas gradaciones entre su universo lingüístico, familiar y cotidiano frente a las exigencias

muchas veces desmesuradas que supone la cultura escolar y en particular el imperativo inicial de aprender a leer y escribir en una lengua que no es la propia o que se percibe como ajena o distante.

A esta situación de resquebrajamiento y de discontinuidad lingüística y semiótica la denominamos umbralidad escolar, concepto teórico que intenta recubrir, en su análisis e interpretación aquellas situaciones de intercambio y pasajes que los sujetos que viven en los espacios mencionados sufren en el inicio de la escolaridad básica y se define por ser: un tiempo espacio de transición, en la que un sujeto se encuentra comprometido en tanto enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, ya sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular. (Cfr, Camblong, 2005; 33). Esta umbralidad, se vuelve mucho más crítica para los niños monolingües de otra lengua, y para los sesquilingües, (Hockett; 1979, 324) esto es, aquellos niños que comprenden pero no hablan el español y que conforman un número muy significativo. Tal situación crítica se manifiesta a través de una serie de rasgos específicos: como la taciturnidad, la baja sustentación del lenguaje, la crisis de los interpretantes y la pertinencia del silencio como forma de resistencia o estrategia defensiva que los niños adoptan frente a una situación de inseguridad (Ídem; 2005; 35). Ahora bien, desde nuestra propuesta de alfabetización semiótica entendemos que tal situación requiere de intervenciones estratégicas respetuosas y adecuadas que atiendan específicamente este universo infantil en riesgo estableciendo puentes y andamiajes que atenúen la existencia de tales brechas. En tal sentido, consideramos necesario recuperar inicialmente las formas y los modos de la oralidad primaria que el niño trae consigo desde su hogar ya que sirven para establecer continuidades que habiliten pasos menos traumáticos en tanto suponen la base para nuevos aprendizajes lingüísticos más complejos como el que supone la lecto-escritura inicial.

Una de las formas privilegiadas de recuperar la oralidad del niño es a través de la conversación áulica entendida ésta como espacio dialógico de interpretación compartida y a su vez como práctica meta-lingüística y traductora (Jakobson; 1988). La conversación posee el valor de instalar al sujeto en el diálogo siempre inconcluso del entramado de los discursos sociales. Atraviesa de manera íntegra todas sus formas, comenta, narra interroga, cuestiona o adhiere y se constituye en la trama discursiva que sostiene la vida cotidiana, las acciones diarias y desarrolla en su entrenamiento continuo los distintos usos y habilidades del lenguaje. Asimismo le permite al docente habilitar la reflexión compartida sobre las formas y los usos del habla propia y ajena junto con la negociación de los

sentidos y la significación en un espacio de entre lenguas entrenando al niño en las distinciones sonoras necesarias para establecer luego los correlatos entre las formas fonológicas y su representación gráfica en el sistema de escritura del español.

Finalmente, si se pretende alfabetizar en español en espacios plurilingües e interculturales como los nuestros, y que ese pasaje se vea favorecido y garantizado, resulta imprescindible entonces la instalación de un proceso dialógico cotidiano con los niños, que se sientan confiados al hablar, que puedan escuchar y ser escuchados por los otros, que puedan conversar libremente, que sus discursos polifónicos e infantiles sean habilitados y tengan recepción en ese nuevo diálogo (escolar) que los espera.

Acerca de la lengua española: deslindes iniciales²⁵

“Cuando otra persona me parece extranjera (y también probablemente yo le parezca extranjero a ella), ¿en qué consiste, exactamente, esa xenitud que la hace extranjera a mis ojos?

Harald Weinrich

“Pero además estaba el español. El español: la lengua de mi familia. El español: la lengua que para mí era una lengua privada. He oído hablar español a extranjeros por la radio y en la iglesia católica mexicana del otro lado de la ciudad, pero no podía creer que el español fuese una lengua pública como el inglés”.

Richard Rodríguez

“El español”, “la lengua española”, son sintagmas que resuenan y “refuerzan” el sentido dado-enseñado, aprendido y heredado de “unidad”, “uniformidad”, “homogeneidad”, pero el español o la lengua española lejos está de ser una unidad homogénea. Como resultado de su implementación en territorios conquistados por la expansión colonial de la península²⁶, que por metonímica imposición lleva el mismo nombre, el español es hoy una lengua que condensa las tensiones y polivalencias de sus estatutos, prácticas y usos. Después del inglés, el español es la segunda lengua más hablada en el mundo. Este

²⁵ Marcela Wintoniuk.

²⁶ En relación a la situación del español fuera de España, Rivarola 2005 describe algunos de los procesos por los que pasó el español en América, desde lo que denomina la reestructuración patrimonial pasando por la acomodación léxica, llegando incluso a dimensiones vinculadas al prestigio, las formaciones ideológicas, entre otras.

categorico refuerzo adverbial parece estar confirmado por la contundencia de los argumentos numéricos que según algunas estimaciones, indican cifras y porcentajes muy alentadoras²⁷

Pero esta vitalidad advierte una continuidad discontinua, si se me permite el oxímoron. El español es una lengua que cohabita en varias territorialidades con distintas lenguas ¿se puede decir, no obstante, que es una lengua desterritorializada? Pareciera que no, que su localización está, incluso en la dispersión, delimitada por otro tipo de coordenadas que ubican a la lengua en sus dominios, posibilidades y extensiones de uso a partir de la condición polivalente de los estatutos políticos que ostenta. Por un lado, como lengua mayoritaria de larga tradición e historicidad, en los aún vigentes estados nacionales se declara como lengua oficial-nacional- en 16 países, según sus constituciones. Sin embargo, en algunos países la oficialidad, aunque no declarada en los estatutos legales o constitucionales, está garantizada de facto por el uso generalizado y extendido así como por las instituciones -de seguridad, el aparato administrativo, los medios de comunicación y el sistema educativo- que reaseguran su hegemonía al interior de las fronteras geopolíticas; Argentina y México son un ejemplo de implementación de una política lingüística por omisión.

Dado los procesos de globalización que reestructuran los ordenamientos geopolíticos tradicionales de las jurisdicciones nacionales en espacios de interacción económica y política a partir de integraciones regionales, glotopolíticamente el español tiene además estatus de lengua internacional u oficial e incluso de trabajo²⁸ a partir de los tratados y acuerdos de los bloques supraestatales como el Mercosur, o la Unión Europea. Esta internacionalización de la lengua, se advierte además en la política panhipanica²⁹ que desde la Real Academia Española de la Lengua intenta promocionar-gestionar-administrar el uso del español fuera de la península. El español es, en este estado de situación, una

²⁷ “Más de 577 millones de personas hablan español en el mundo, de los cuales 480 millones lo tienen como lengua materna. El 7,6 % de la población mundial es hoy hispanohablante. Casi 22 millones de personas lo estudian en 107 países. El español es, además, la tercera lengua más utilizada en internet y el idioma extranjero más estudiado en Estados Unidos”. Cfr https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2018/noticias/np_presentacion-anuario.htm

²⁸ El estatuto de lengua de trabajo se vio fuertemente impulsado a partir del Brexit británico. https://elpais.com/cultura/2018/11/27/actualidad/1543316246_083270.html

²⁹ Para un detallado análisis de las políticas panhispánicas de la Real Academia de Española ver Lauria-López García (2009).

lengua con un alto grado de regulación y control no sólo a partir de una red de academias de la lengua española nucleadas por la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) con sede permanente en España, sino además por instituciones como el Instituto Cervantes, entre otros, que gestionan, regulan y controlan la norma del español global.

No obstante esta situación de máxima valoración, en los márgenes fronterizos de distintos países es lengua de contacto, lengua vecinal, de intercambio y comunicación. La provincia de Misiones está recortada, en gran parte de su extensión territorial, por límites internacionales con Brasil y Paraguay. Estos límites responden a ordenamientos político-jurídicos que bosquejan espacios tendientes a la homogeneidad pero en los cuales las dinámicas de la vida y el contacto propician entrecruzamientos de todo tipo, lingüísticos, culturales, semióticos, etc. Los bordes del diagrama territorial se mueven constantemente operando en ellos infinidad de filtros traductores que dilatan las fronteras y las extienden en elástica flexibilidad al interior del espacio provincial, donde también se producen múltiples y dispares hibridaciones, producto del contacto e intercambio de los distintos grupos y colectividades que habitan y transitan el territorio: inmigrantes de origen europeo, migraciones y movimientos desde la frontera, entre otros, a lo que se suma la transversal hegemonía del español como lengua oficial del territorio nacional que impone y extiende desde las instituciones los usos “correctos” frente al mestizaje lingüístico y cultural.

Frente al panorama escuetamente esbozado, la idea del español como una unidad es un ideal que advierte en la práctica alfabetizadora de la lengua sus contradicciones y tensiones³⁰. Por un lado la obligada elección que interroga sobre qué/cuál español enseñar. Ante la variedad de normas de español, vinculadas a sus referidos estatutos y diversos grados y alcance de prestigios. Si como advierten algunos autores “la lengua es un complejo y variadísimo mosaico de hablas diversas, más o menos diferenciadas entre sí,

³⁰ López García explica en relación a las tensiones sobre la enseñanza del español: “En la Argentina la enseñanza de la lengua en los niveles obligatorios (13 años entre primaria y secundaria) responde a contenidos comunes de alcance nacional reunidos en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (en adelante, nap), regulados a su vez por diseños curriculares establecidos diferenciadamente (siempre en función de los nap) en cada provincia. Sin embargo, las condiciones actuales de la formación docente de primaria, que tiende al modelo generalista en desmedro de la profundización disciplinar, impiden la lectura crítica de la currícula por parte de los maestros. En el área de lengua, concretamente, el trabajo sobre los contenidos obligatorios involucra el conocimiento de diversas metodologías, teorías lingüísticas y modelos de análisis literario, lo que no se logra en los dos cuatrimestres de formación en lengua con los que cuentan en el profesorado”. (López García, 2017: 159).

más o menos agrupables en conjuntos dialectales. Ciertamente que alguno de esos dialectos locales puede disfrutar de un prestigio muy superior al de otros, por razones históricas, políticas, culturales o económicas”..... el dialecto/norma “porteño” goza de mayor prestigio que el cordobés, el formoseño y el misionero, sólo por citar algunos ejemplos a nivel nacional.

Entonces, ante este estado de situación las preguntas se multiplican y apremia la necesidad de respuestas y propuestas: ¿Cómo resuelve entonces al interior del sistema educativo la “selección” a implementar en el aula? ¿Cuál o cuáles son los criterios que rigen y guían esa elección?

Bibliografía

Arnoux, E. (1995). Las políticas lingüísticas en los procesos de integración regional, pp.12-27.

En *Signo & Señal* No.4. Revista del Instituto de Lingüística, Buenos Aires, UBA.

Arnoux, E. y Bein, R. (1997) “Problemas político-lingüísticos en la Argentina contemporánea”,

en *Quo Vadis, Romanía?*, N 10. Wein, Universität Wein, pp.50-65.

Arnoux, E. (2000), “La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario”, en *Lenguajes: teorías y prácticas*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, p. 95-110.

Arnoux, E. (2001) “Perspectivas actuales en Glotopolítica”, en *Actas IV Jornadas de Etnolingüística* Rosario.

Arnoux, E. (2008a) “Políticas lingüísticas y educativas en relación con el proceso de integración de América del Sur”, en Messineo, Malvestriniti y Bein (edit.) *Estudios en Lingüística y Antropología*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. UBA, pp. 475-484.

Arnoux, E. (2008b) “Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica”, en *Reverte*, N° 6. Facultad de Tecnología de Indaiatuba. Brasil.

Arnoux, E. (2010a) “Reflexiones glotopolíticas: hacia la integración sudamericana”, en Arnoux y Bein (comp.) *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: EUDEBA. pp. 329-369.

Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010) “Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo”, en *Spanish in Context*, vol. 7, n 1, pp. 1-24.

- Arnoux, E. (2011) “Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional”, en Fanjul, A. P. y da Silva Castela G. (eds.), *Línguas Políticas e ensino na integração regional*, Cascavel, Assoeste, Universidade Estadual de Oeste de Paraná, p. 38-64.
- Camblong, A. (2005) *Mapa Semiótico para la Alfabetización en Misiones*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM, Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Misiones.
- Daviña; L. (2005) “Políticas de la Palabra”, en *Actas del Primer Congreso del Mercosur de Interculturalidad y Bilingüismo en Educación*.
- Hockett, C. (1979) *Curso de Lingüística Moderna*. Bs. As. EUDEBA
- Jakobson, Roman (1988) “El metalenguaje como problema lingüístico”, en *El Marco del Lenguaje*. México. FCE
- Lauria, Daniela (2019) “La institucionalización de la política lingüística panhispánica hoy Tensiones por la marca España”, en *Revista de sociolingüística en línea*. N° 32. Disponible en http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_32.html
- Lope Blanch, J. M. (s/f) “El concepto de prestigio y la norma lingüística del español. Centro de Lingüística Hispánica”. Disponible en: <https://revistas-filologicas.unam.mx/anuario-letras/index.php/al/article/viewFile/267/266>
- López García, M. (2010) “Norma estándar, variedad lingüística y español tansnacional: ¿La patria materna es la lengua de la “madre patria”?” en, *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. Volumen 5.
- López García, M, (2017) “Las variedades lingüísticas del español en los libros escolares argentinos: entre las políticas del Estado y el Mercado”, en *Estudios de Lingüística aplicada* Año 35, N°65 pp 157-180.
- Prytz Nilsson, L. (2018) “Entrevista a la Directora a cargo del Instituto de Políticas Lingüísticas”, en *La Rivada*. Enero-Julio, vol. 6, no. 10.
- Prytz Nilsson, L. (2016) “La incordancia de 'los otros' en Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana”, en Arnoux y Lauria (comp.). 1a ed edición multilingüe. Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria, Libro digital.
- Rivarola, José Luis (2005). “Sobre los orígenes y la evolución del español de América”, en: *El español de América: Aspectos teóricos, particularidades, contactos*. Noll V; Zimmermann, K; Neumann-Holzschuh (Eds). Vervuert. Iberoamericana.
- Torres Torres, A. (2013) “Del castellano de «un pequeño rincón» al español internacional. Normas”, en *Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, N. ° 3, PP. 205-224, ISSN: 2174-7245. Barcelona. España.

Weber, A. (2015) “Diversidade lingüística em jornais fronteiriços: política de línguas e decisões editoriais”, en *revista Signo y Seña*, N° 28. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.

Gestión directiva y políticas institucionales de inclusión de estudiantes mbya-guaraní en una escuela secundaria de la localidad de Ruiz de Montoya (Misiones)

Barbian, Marina Gabriela

Introducción

El interés por la temática surge por el contacto que mantengo con la población mbya-guaraní en mi desempeño profesional como docente en el Aula Satélite Takuapí, dependiente del Centro Educativo Polimodal número 30, una institución educativa de gestión estatal pública del nivel secundario de la localidad de Ruiz de Montoya (Departamento Libertador General San Martín, provincia de Misiones).

El objetivo general de la investigación fue comprender, desde la dimensión técnico-administrativa, el desarrollo de la gestión directiva y las políticas institucionales de inclusión educativa destinadas a los/las estudiantes mbya-guaraní del aula satélite Takuapí. Se partió de un análisis documental y luego sumamos la realización de entrevistas semi-estructuradas dirigidas a docentes, estudiantes, mburuvicha y familias mbya-guaraní. Los interrogantes que guiaron este trabajo fueron: ¿Cómo se da el proceso de incorporación de la población mbya-guaraní en la escuela secundaria de la localidad de Ruiz de Montoya? ¿Cuáles son los aprendizajes de los directivos en la gestión de la inclusión de los/las estudiantes mbya-guaraní? ¿Cuáles son las estrategias de inclusión que utilizan los directivos? Concluimos que las micro-políticas, empleadas por el directivo para incluir a la población mbya-guaraní se valen de las normativas vigentes y de los currículos para las escuelas comunes y al no contar con recursos materiales suficientes se torna engorroso el proceso de inclusión educativa, cabe destacar que esta modalidad educativa es reciente en la provincia Misiones.

Gestión directiva y políticas institucionales de inclusión educativa

Según la UNESCO la inclusión es “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los/as estudiantes a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los

niños” (Operti, 2008: 11-12). En este sentido, la inclusión es un desafío para la institución educativa, pues tiene que responder a las variadas necesidades de todas/os las/os estudiantes, también requiere de la participación del gobierno junto al Consejo General de Educación y al Ministerio de Educación. La escuela debe atravesar un proceso de revisión y modificación de sus características (contenidos, prácticas, actitudes, etc.) en función de las poblaciones que componen nuestra sociedad, además de transmitir dichos conocimientos a todos los sectores poblacionales del sistema educativo para que desde allí se formulen y brinden normativas y recursos adecuados a las necesidades de los educandos.

La persona que asume el rol directivo de un establecimiento educativo se convierte en un gestor fundamental para proponer y conquistar metas, objetivos y proyectos, pero también depende del apoyo de la comunidad educativa para lograrlo. En este sentido el directivo no trabaja en solitario, sino que necesita de los/as estudiantes, docentes, superiores, padres, referentes de las comunidades mbya-guaraní y demás miembros.

En el sistema educativo de Misiones el directivo tiene en cuenta las orientaciones de la supervisora zonal y ésta a la vez las orientaciones del Consejo General de Educación. Los gestores que están al frente de la escuela no son meros ejecutores de lo que manda el Consejo, también tiene la posibilidad de ser críticos en función de la realidad de su comunidad educativa, luchar por el bien común, están en diálogo directo con la supervisora o el supervisor, quienes les pueden brindar orientaciones, además de velar por el cumplimiento de normativas.

A nivel institucional es donde se desarrolla la gestión directiva, es decir, se toma decisiones sobre aquellos aspectos que tengan que ver con la institución, los/las estudiantes, los/las docentes, los padres y la comunidad, la visión del colegio, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el contexto, las culturas, lo administrativo, entre otros, que se relacionan. En este entramado de relaciones se dan las políticas institucionales o micro-política institucional entendida ésta como las estrategias por las cuales los individuos y grupos en contexto organizativo tratan de usar recursos de poder e influencias para conseguir sus intereses (Hoyle, 1986). Por su parte, Bacharach y Mundel (1993) definieron a la micro-política como la confluencia de diferentes lógicas de acción dentro de la organización” (Penice Cetzal, 2012:114).

El aula satélite Takuapí no cuenta con directivo de dedicación exclusiva, sino que el mismo desempeña sus funciones también en el Centro Educativo Polimodal número 30 (en adelante C.E.P. N° 30). La escuela, por sus características es una organización

jerárquica, donde la directora es la que gestiona a partir del diálogo con los demás miembros de la comunidad escolar las distintas funciones: “la función que compete el cargo directivo es dirigir, gestionar la función dentro de la escuela, la parte pedagógica pero también nos hacemos cargo de lo administrativo de una institución escolar eso básicamente es lo que compete la función del director” (Directora, comunicación personal, 5 de agosto de 2016). Seguidamente la secretaria y los preceptores son los responsables de la organización y administración de la institución. Los profesores desarrollan sus clases y actividades que guarden relación con el quehacer docente. El personal de maestranza se encarga de la limpieza de los distintos espacios. Los/as docentes mbya-guaraní apoyan a los demás miembros de la institución cuando surgen problemáticas a resolver, desarrollan la lengua materna en las clases, funcionan como nexo con las distintas comunidades, etc. Es menester destacar que la educación secundaria intercultural bilingüe no cuenta con desarrollo en políticas y gestión de gobierno en la provincia en niveles satisfactorios, por lo cual hay muchas deficiencias que deben ser atendidas³¹.

La directora tanto como el ex director del aula satélite sostienen que los fines de la creación de la institución es que los estudiantes se gradúen, puedan seguir estudiando, ser profesionales y participes activos de sus comunidades y de la sociedad en general, que no pierdan su lengua materna, aprendan conocimientos de las demás culturas y fortalezcan los suyos. La inclusión se desarrolla en la escuela y consecuentemente se produce en el contexto social, ya que además de formar sujetos críticos y participes el Aula Satélite forma sujetos sociales que serán parte de un mundo que aprenderá a incluir y no se conformará con integrar.

La directora sostiene que en la institución no se presentan situaciones de discriminación entre los estudiantes de distintas culturas. Todos los miembros del equipo docente se ven en la necesidad de adaptar sus estructuras y sus visiones a la cultura mbya-guaraní guaraní. A su vez, hay otras necesidades que tienen que ser escuchadas y resueltas, por ende, la capacitación docente es otro factor clave en este proceso, para así poder contar con las herramientas para involucrarse e incluir. El ex director y la directora manifiestan conocimiento de las normativas y velan por el cumplimiento de las mismas, pero si el Estado no cumple con su obligación es claro que no se puede hablar de una verdadera inclusión de los/las estudiantes mbya-guaraní. Además de la falta de un diseño curricular

³¹ La creación institutos formadores de profesionales indígenas para desenvolverse en sus comunidades y fuera de las mismas, un mayor número de escuelas de modalidad Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB), la generación de espacios de debate sobre el diseño, entre otras acciones.

específico, capacitaciones y bibliografías adecuadas, las cuales son necesarias para contribuir en este proceso así construir un plan de acción que sea dinámico y que se adapte a la realidad.

Las micro políticas de inclusión

Las micro-políticas son los recursos y estrategias de poder que utilizan las personas para conseguir satisfacer sus intereses o necesidades (Hoyle, 1986), son el instrumento para lograr lo deseado y en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) también es muy utilizada. Mucho más en estos contextos donde no hay un diseño curricular específico para la secundaria. El directivo posee poder ya sea por contar con conocimientos y capacidades, conoce su institución y a su equipo, además cuenta con la autoridad formal la que le es otorgada por el cargo que ocupa en la escuela. El poder formal del directivo en el Aula Satélite es similar al desarrollado en la escuela común pero adaptado a las normativas de la EIB, en tanto que el poder informal se construye en base a la constante interacción con los referentes de las comunidades con el fin de obtener información que pueda ser de utilidad para el proceso educativo, además su accionar se verá influenciado por la cosmovisión mbya-guaraní.

En las entrevistas realizadas durante el 2016, tanto el ex director como algunos profesores sostuvieron que en sus orígenes el aula satélite presentaba una problemática que consistía en la permanencia de los/as estudiantes durante el ciclo lectivo, es decir, a mitad de año venían esporádicamente o se ausentaban sin avisar la causa o directamente abandonaban las clases, motivo por el cual se decidió indagar a que se debía dicha situación, por lo cual se dialogó con los representantes de las comunidades y se llegó a la conclusión de que la problemática radicaba en que los docentes no hablaban en la lengua materna y los estudiantes no comprendían lo que se desarrollaba en las clases, por lo cual se incluyó como materia: “lengua y literatura mbya-guaraní guaraní”.

Se destaca a partir de los aportes de los docentes que las decisiones en la institución se toman con la intervención de las distintas comunidades mbya-guaraní de la localidad de Ruiz de Montoya y de los Docentes Auxiliares Indígenas (ADI). Los/as ADI son miembros activos de la comunidad escolar, además orientan en cuestiones o aspectos que no se sabe cómo afrontarlos o que no se tiene pocos conocimientos al respecto. El poder y el contexto están íntimamente relacionados y son parte de un proceso recíproco de diálogo donde responden a intereses.

El diseño curricular: Instrumento de poder y autoridad

Partiendo de las afirmaciones de los docentes entrevistados, todos concuerdan en que actualmente no se cuenta con un diseño curricular de donde partir para trabajar la interculturalidad en el aula, entonces lo que se realiza según lo recomendado y pautado con el directivo, es partir del diseño de la escuela común e integrarlo a la cosmovisión mbya-guaraní. No se abandona los objetivos del sistema educativo nacional y de la provincia, al contrario, se siguen los mismos pero involucrado la cosmovisión mbya-guaraní. La cultura mbya-guaraní y su lengua son importantes factores que intervienen a la hora de desarrollar las clases, pero no todos los docentes hablan el idioma. Es fundamental trabajar con contenidos de la cosmovisión de los pueblos originarios, respetando sus ideales, costumbres, lengua materna, sus tiempos y espacios, partiendo de las necesidades que manifiestan.

Según comenta el ex directivo la institución escolar posee vínculos con una organización no gubernamental sin fines de lucro “Corazones Solidarios” ubicada en Buenos Aires que realiza donaciones de vestimenta, entre otras cosas, las cuales son destinadas a comunidades mbya-guaraní y otra parte es consignada a la venta y de ese modo recaudar fondos para costear el pasaje y refrigerios para los estudiantes. Además, la dirección dialoga con los docentes para que trabajen las cuestiones que puedan beneficiar a los estudiantes como ser en su alimentación (jornadas sobre la resignificación de la alimentación tradicional, desayuno y almuerzo), se gestiona el boleto, bicicletas, útiles, etc. El rol del directivo no se limita al espacio físico de la escuela, sino que trasciende sus fronteras y va más allá, comunicándose con las comunidades y el gobierno para mantener un diálogo recíproco donde el fin mismo son los/las estudiantes mbya-guaraní.

En todas las instituciones escolares se puede evidenciar que el directivo desempeña un sinnúmero de actividades que hacen a su función. Existen tres dimensiones que son parte del trabajo del directivo: la dimensión pedagógico-didáctica, socio-comunitaria y técnico-administrativa. La primera de ellas alude a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, responde a que enseñar y cómo hacerlo de la mejor manera, en tanto que la segunda dimensión tiene que ver con la construcción de vínculos con la sociedad en la cual está inserta la institución a través de proyectos, eventos, entre otros. La dimensión técnico-administrativa o también conocida como dimensión de conducción y/o dirección, organizacional-administrativa, es la que trabaja con las normativas que guían el accionar

de todos los miembros de la comunidad educativa y de la escuela en sí, donde se gestiona recursos, horarios, salidas, ausencias y demás aspectos administrativos en la institución, para así poder desarrollar el proceso educativo orientado a la satisfacción de las necesidades de la sociedad en lo que adecuación respecta.

En esta investigación la inclusión es abordada desde dimensión técnico-administrativa del directivo. Dicha dimensión está integrada por la supervisión, la conducción de equipos de trabajo, las normativas, la comunicación y asesoramiento, negociación, las competencias, prácticas o recursos son desarrollados y utilizados por el directivo desde la inclusión de cada uno de los/las estudiantes mbya-guaraní. Es un deber para los directores generar la inclusión, quienes también tienen que asegurar que los docentes lo cumplan.

Uno de los docentes entrevistados comenta que una de las políticas de inclusión es la creación del aula satélite, se destaca además, como una de las estrategias de inclusión es trabajar con los docentes sobre la cosmovisión mbya-guaraní guaraní para la planificación de clases y actividades, además de los rituales de los estudiantes y su cultura, que ellos elijan su propia ritualidad en cuanto al uniforme escolar, al saludo a las banderas, así como “La semana de los pueblos originarios”, “El último día de libertad de los pueblos originarios” y su acto de graduación es decir que los demás estudiantes que comparten el mismo espacio físico también comprendan la cosmovisión mbya-guaraní guaraní, donde ambas partes se complementen, eso es parte del proceso de inclusión, no solamente que asistan a la escuela y compartan el espacio físico, sino que aprendan de ambas culturas.

Como objetivos logrados los directivos mencionan a la creación del aula satélite, la asistencia del alumnado a clases en especial de las chicas, el incremento de la matrícula, una promoción graduada del aula, el trabajo en equipo, la participación de todos los actores, la relación positiva que hay entre todos los estudiantes del C.E.P. N° 30 aunque reconocen que quedan objetivos por cumplir.

Las estrategias de inclusión que se desarrollaron y realizan desde la gestión directiva en el aula satélite Takuapí son: Conducción de equipos de trabajo, toma de decisiones, supervisión, negociación, comunicación y asesoramiento, aplicación de normas, competencias, prácticas o recursos a tener en cuenta para incluir a los estudiantes mbya-guaraní guaraníes y al mismo tiempo se habla de los aprendizajes de los directivos en la gestión de la inclusión de los estudiantes de la cultura mbya-guaraní guaraní, los cuales son muchos y enriquecen su formación y práctica.

La directora asegura que no hay casos de discriminación en la institución, lo cual es un dato positivo ya que indica que la inclusión se está desarrollando. El lugar que tienen las

políticas de inclusión van desde pequeños aspectos como los nombres legales y espirituales que poseen los/las estudiantes mbya-guaraní hasta contenidos del diseño curricular, gestión de recursos, planificación de proyectos, respeto por la cultura y ritualidad, y principalmente partiendo desde la mirada mbya-guaraní. Los educandos poseen en algunos casos edades superiores a los años escolares en los que están cursando. Viven a grandes distancias de la escuela, un estudiante comenta al respecto que recorre cinco kilómetros, en tanto que su compañero veinte kilómetros. Esto es un indicio de que para ellos es importante asistir a la institución, aprender y construir conocimientos desde su cultura y de la cultura no indígena para poder desenvolverse sin dificultades en el contexto actual.

Los estudiantes entrevistados manifiestan que les agrada asistir a la escuela, tienen buena relación con los demás estudiantes y docentes. Cada docente enseña desde su formación profesional, cabe destacar que no hay capacitaciones específicas para las escuelas secundarias interculturales bilingües en la provincia, con lo cual aplican diferentes estrategias al dar sus clases, tratando de partir desde una visión constructivista del aprendizaje e involucrando y respetando la cultura mbya-guaraní, pero sienten que les falta capacitarse al respecto para hacer una verdadera inclusión. Los profesores auxiliares y una docente hablan mbya-guaraní, los demás carecen de esa herramienta, por ese motivo se crearon los espacios de lengua y literatura mbya-guaraní y de integración curricular. Allí se trabaja desde la lengua materna para cubrir esa necesidad por parte de los estudiantes. Una docente explica que se nota un cambio en la forma de dar las clases por parte de los colegas desde que se abrió el aula satélite hasta la actualidad ya que van aprendiendo aspectos de la cultura mbya-guaraní y los van involucrando a las clases. Además de las materias del diseño curricular para escuela común en el Aula Satélite Takuapí se desarrollan materias que puedan serles de utilidad en su desempeño profesional a los egresados y en sus contextos, como ser “Espacios urbanos y rurales”, “Lengua y literatura mbya-guaraní”, “Tecnología de la Información y la Comunicación”, “Taller de integración curricular”, “Proyecto de intervención socio-comunitario” y “Taller de formación profesional”. Muchos educandos hablan su idioma materno mbya-guaraní, castellano y un poco de inglés que son contenidos que se dan en clases.

Los profesores auxiliares ayudan y asesoran tanto a docentes como estudiantes en el desarrollo de las clases, además de trabajar partiendo de la lengua materna para que la misma perdure en su cultura. Al respecto una docente comenta “con las materias que hay en el aula satélite constantemente estamos recibiendo apoyo de los profesores mbya-

guaraní, en realidad cada vez que hay un tema que por ahí queremos saber cómo poder desarrollarlo para que los chicos comprendan mejor, los profesores mbya-guaraní guaraní nos ayudan, nos asesoran , y eso también es un pedido de la dirección de la escuela, contar como herramienta con los conocimientos de estas personas que son pertenecientes a la comunidad” (Profesora 1, 27 de julio de 2016). También sostiene que a partir de tercer año de la secundaria los estudiantes desarrollan más confianza con los docentes y es allí cuando comienzan a participar de las clases de manera activa.

Con respecto a sus derechos expresan el poder estudiar, recibir educación de calidad y ser tratados con respeto, en tanto a las obligaciones indican el asistir a la institución, tratar bien a los demás compañeros y cumplir las reglas de la escuela. Comprenden que poseen derechos y que los mismos conllevan a obligaciones que deben desarrollar y hacer valer, además todos los miembros de la institución escolar vela por el cumplimiento de los mismos. El directivo gestiona desde su poder formal e informal, todas las condiciones para que las normativas legales sean parte de la práctica cotidiana de la escuela.

La escuela brinda útiles escolares, costea los pasajes de colectivo y desayuno, también en colaboración con la escuela trescientos que brinda el almuerzo. Los/las estudiantes explican que la colaboración con los recursos no es suficiente pero que algo de ayuda reciben para poder estudiar, a través de la venta de ropa, colaboraciones, solicitud de apoyo, donaciones, entre otros para poder solventar o cubrir la mayoría de ellos. La inclusión desde la gestión directiva no es un proceso sencillo ya que son varios los aspectos a tener en cuenta. Es su derecho tener educación y que la misma sea de calidad, pero cuando tienen que viajar varios kilómetros para llegar al Aula Satélite no se puede hablar de una verdadera inclusión porque necesitan su propio espacio, un espacio confortable, cerca de sus comunidades.

Un estudiante comenta que el directivo tiene que involucrarse más al Aula Satélite tanto como lo hacen con el C.E.P. N° 30 para que los educandos puedan sentir más pertenencia por parte de los directores. El directivo cumple muchas funciones además tiene que estar presente en ambas escuelas, con lo cual puede suceder que por falta de tiempo no logre implicarse adecuadamente con una de ellas. La inclusión de los/las estudiantes mbya-guaraní necesita de un currículo específico, como no se cuenta con el mismo, los docentes y el directivo tratan de satisfacer las demandas a partir de adaptar el diseño para escuelas comunes con la visión de la cultura de estos pueblos originarios, además se recurre a diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje para poder construir conocimientos y teniendo presentes la cosmovisión mbya-guaraní. Se dispone de una infraestructura que se

comparte con el C.E.P. N° 30, no se cuenta con materiales didácticos específicos, los docentes reciben el apoyo del directivo, como de los docentes auxiliares y representantes de las comunidades, se dialoga con todos los actores para comprender y actuar en función de las necesidades de los estudiantes, padres y docentes. La inclusión educativa de los estudiantes mbya-guaraní requiere de una constante revisión del accionar de todos los actores, de un diálogo permanente en busca de las respuestas que solicitan como estudiantes de uno de los tantos pueblos originarios del país y por sobre todo un cambio profundo del pensamiento. Incluir es hacer justicia, es respetar y hacer valer los derechos de los/las estudiantes mbya-guaraní, es escucharlos/as y aprender de ellos/as, construir entre todos, una propuesta que sea justa y no recaer en la caridad o el paternalismo con la justificación de que no podrán lograrlo o que es difícil para los educandos aprender.

La matrícula escolar ha aumentado con los años, lo cual es un indicio más de que la inclusión en el Aula Satélite Takuapí se está desarrollando. Los directivos recurren a la creatividad para construir estrategias de inclusión, las cuales anteriormente han sido mencionadas, ya que no pueden bajar directamente las normativas sin contextualizarlas, con lo cual se logra un incremento en la matrícula porque se está consiguiendo dar respuestas a muchas de las demandas que manifiestan las comunidades mbya-guaraní guaraní de Ruiz de Montoya y zonas aledañas. El directivo necesita del trabajo en equipo para poder apelar al conocimiento y creatividad de todos los miembros de la comunidad escolar. Se gestiona para que se desarrolle una educación dirigida a todos los/as estudiantes mbya-guaraní.

La mirada de los Mburuvicha y las familias sobre la gestión directiva

Para realizar las entrevistas a los padres se contó con la colaboración de dos estudiantes de cuarto año del aula satélite que me facilitaron la traducción de las preguntas al idioma mbya-guaraní, pues no todos hablan fluidamente el español. También sus respuestas fueron dadas en su idioma y la traducción de las mismas fue posible gracias a la colaboración del colega *Kuaray Rete* Morinigo Osvaldo.

El/la *mburuvicha* (líder político) tiene que tener en cuenta las demandas de la comunidad, escucharlas y gestionar al respecto, también acompañar a las familias. Se es cacique a partir de la vocación y de una asamblea que se realiza en la comunidad y esta función les permite expresar lo que manifiesta la comunidad al directivo de una institución educativa.

Una madre que es *mburuvicha* comenta que su hijo se siente bien en la escuela y que le

gusta asistir, ella concurre a la escuela para formular preguntas al directivo o docentes (sobre el sistema del *Juruá* y su burocracia), en tantos que otros padres no suelen ir a la institución, por las distancias, recursos u otras responsabilidades y manifiestan que se les puede invitar. Los padres cuentan que sus hijos hay veces que no asisten a la escuela porque no tienen zapatillas o ropa, ya que se mojaron en la lluvia o se rompieron, no tienen útiles si no se logró ir al pueblo para comprarlos o no se contaba con dinero en ese momento, el frío y el colectivo también influyen a la hora de ir a la escuela. Un cacique habla de la importancia de la función de los educadores del aula satélite, como aquellas personas que pueden comprender la cultura y desarrollar las clases desde allí, no únicamente se habla de la necesidad de recursos económicos.

La *mburuvicha* de *Yvitu Porá* también es madre de un estudiante hace mención a que su hijo es mayor de edad y que ella ya no puede obligarle a ir a la escuela, sin embargo, él se va, lo cual indica que le gusta asistir al aula satélite, caso contrario no iría. Lo anterior expuesto manifiesta la voluntad por aprender, re-significar contenidos y experiencias, compartir con otros estudiantes y lograr obtener el título de secundaria. Los tiempos han cambiado y las cosas no son las mismas por eso hay que preguntar cuando se tiene dudas a los chicos en las escuelas y a las comunidades, esto también fomenta el respeto mutuo. “Las representaciones que tienen los padres y las madres en torno a la escuela, así como la evaluación que realizan sobre la educación impartida, influyen en las acciones que llevan a cabo para que sus hijos concurren y permanezcan en la escuela. Los niveles de control, estímulo y apoyo paterno para propiciar la asistencia escolar guardan una estrecha relación no sólo con las circunstancias de carácter estructural o material, sino también con el valor otorgado a la educación y el nivel de satisfacción con el desempeño de la institución escolar” (UNICEF, 2009). A lo largo de las entrevistas realizadas a los padres se evidencia que para ellos es importante que sus hijos asistan a la escuela secundaria para enriquecerse con más herramientas (idioma, características y conocimientos de la cultura no mbya-guaraní, como así reforzar conocimientos propios y defender sus derechos) para el mundo actual.

En la escuela van estudiantes mbya-guaraní de diferentes comunidades (el aula satélite está ubicada en una zona estratégica se podría decir, ya que se encuentra en un punto central y alrededor las distintas comunidades) es un espacio que fomenta el encuentro, porque viven separados por grandes distancias, se encuentran con sus amistades y familiares y también están en contacto con estudiantes no mbya-guaraní. Es un espacio donde aprenden información de la cultura *Juruá* y también recuperan características de su

propia cultura, además de mejorar el español. El líder político de Takuapí explica que en la escuela los estudiantes mbya-guaraní pueden transmitir a la sociedad la realidad de las distintas comunidades, sus sufrimientos y defender lo propio, también hace mención a que cada estudiante es diferente, no piensan igual, ni tampoco se sienten de la misma manera, el desarrollo de ellos es diferente, por ello no todos van a lograr sus objetivos al mismo tiempo, aun así, deben esforzarse y no abandonar la escuela, la cual le es útil y a la comunidad.

En el aula satélite se cuenta con la colaboración de ADIs que tienen horas destinadas para trabajar y desarrollar aspectos de la cultura, tanto como el idioma, y desde las distintas áreas de trata de articular los contenidos con la realidad de los estudiantes, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo. El directivo tiene que mantener un diálogo permanente con las comunidades, con los *mburuvicha* y los padres, escucharlos, respetar sus opiniones y propuestas en cuanto a la educación de sus hijos/as, también esto genera cercanía, especifican los caciques de *Ka'akupe*, *Takuapí*, *Yvitu porá* e *Yvy Pitá*. Según la *mburuvicha* de *Yvitu Porá* para que las familias se sientan partícipes del proyecto, es fundamental que el directivo hable con los/as estudiantes, les acompañe y pregunte ¿Cómo están? ¿Cómo se sienten? o dirigirse a las comunidades cada tanto, para informar cuestiones, construir vínculos, resolver dudas con respecto a los contenidos a desarrollar desde la cosmovisión o indagar la ausencia de algún estudiante en la escuela, acercase a las comunidades. Pues, “el vínculo que establecen los padres con la escuela depende en gran medida de cuándo, cómo y para qué los docentes y directivos los convocan” (UNICEF, 2009). Convocar a los padres y *mburuvicha* a la escuela también es importante, se crea un espacio para fortalecer vínculos y expresar dudas (los padres y madres entrevistados comentan que desconocen el trabajo del directivo), informaciones o sugerencias, si se realizan críticas estas deben ser constructivas.

El segundo *mburuvicha* de *Yvitu Porá* a modo de sugerencia comenta que en cada curso del aula satélite se podría elegir un representante para que comunique informaciones, necesidades, dudas o acontecimientos con los compañeros, al directivo de la institución. Además, se podría hacer reuniones mensuales con los estudiantes para formular preguntas respecto al desempeño de cada uno, como viven las evaluaciones, el compañerismo, el respeto, su salud espiritual, y demás, de modo que no abandonen la escuela, fortalecer el vínculo, desarrollar clases desde su cosmovisión, entre otros.

La evaluación y las numerosas materias que se tienen en primer año también son un factor que influye a la deserción de algunos estudiantes a mitad de año, menciona el segundo

mburuvicha de *Yvitu Porá*, como sugerencia desataca que se podría hacer una reunión con los estudiantes de primer año y comentarles el funcionamiento de la escuela y hacer un seguimiento y acompañamiento. Los jóvenes-adolescentes que van al aula satélite sufren el doble en comparación con los estudiantes no-indígena y se logra comprender dicha situación si se mantienen un contacto constante con las comunidades.

Respetar las normativas del pueblo mbya-guaraní en relación a la educación son fundamentales para la gestión directiva, por ejemplo, si faltan las chicas a la escuela unos días al mes es porque están menstruando o si algún adolescente-joven esta desanimado tampoco va a la escuela y eso para la cultura son momentos importantes que hay que contemplar destacan una madre y un padre de Takuapí.

Consideraciones finales

El desarrollo conceptual consistió en comprender que la gestión directiva del aula satélite del C.E.P. N° 30 trabaja en distintas propuestas para incluir a los/as estudiantes mbya-guaraní guaraníes al sistema educativo nacional a partir de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Entre las acciones que se realizan se encuentran: la comunicación, supervisión, conducción de equipos de trabajo, toma de decisiones, negociación, normativas que guían su accionar y las competencias, prácticas y recursos que utiliza. Los padres y *mburuvicha* manifiestan que el vínculo entre los directivos y las comunidades es esencial para comprender distintas situaciones, formular preguntas, opiniones o dudas. La relación entre la dirección y los *mburuvicha* tienen que ser constante ya que los caciques son los representantes de sus comunidades y manifestarán sus posturas en tanto que el gestor institucional es un actor fundamental dentro de la escuela y también fuera de ella, mediando la relación entre el sistema educativo argentino, la escuela como institución educativa y las comunidades mbya-guaraní.

El Aula satélite no cuenta con capacitaciones específicas y el apoyo del gobierno es escaso, pero en el accionar del directivo si se concretan las normativas legales establecidas y hay una comunicación contante entre todos los involucrados. La Educación Intercultural Bilingüe en escuelas secundarias es reciente en Misiones, por lo cual las micro-políticas de inclusión de los/las estudiantes mbya-guaraní guaraníes del C.E.P. N° 30 llevadas adelante por la gestión directiva se ven empobrecidas debido a la falta de recursos económicos, capacitaciones, diseño curricular específico.

Se pudo evidenciar en el desarrollo de la investigación y las fuentes consultadas que el

concepto de inclusión educativa es muy complejo y es la herramienta de la cual se vale el sistema educativo argentino para resolver muchas situaciones que no demostraban una igualdad en el campo de la educación, se sabe que es un buen intento por responder las demandas de los diferentes actores. Esta estrategia resulta útil y necesaria para el sistema educativo argentino no así para los pueblos originarios, tal es el caso de la cultura mbya-guaraní. Esta cultura como tantas otras no puede ser incluida al sistema argentino de educación, necesitan que se valide su propio sistema de enseñanza y el cual sería enriquecedor y podría resolver muchos baches (no contar con un currículum propio, institución propia, un ciclo superior de enseñanza, materiales bibliográficos propios, entre otros) que se manifestaron en el hecho de incluirlos a las escuelas del país. Cabe destacar que la EIB está en sus primeros pasos en Misiones y con lo cual se pueda entender que hay cuestiones que aún se tienen que seguir trabajando, mejorando y enriqueciendo para que se les brinde el espacio para el debate y con ello la gestión urgente para que esta cultura recupere lo que le pertenece y pueda reforzarlo a partir de su propio sistema de enseñanza- aprendizaje que por tantos siglos les permitió vivir en estas tierras.

A modo de cierre de esta investigación se llega a las siguientes interrogantes: La inclusión educativa de los estudiantes mbya-guaraní del aula satélite Takuapí del C.E.P. N° 30 ¿Responde a las necesidades de la cultura mbya-guaraní? ¿Se está cumpliendo con sus derechos como pueblo originario respecto a las normativas vigentes? ¿La propuesta del modelo de educación inclusiva es compatible con la modalidad E.I.B del sistema de educación argentino? ¿Se podrían combinar ambos modelos de educación para la atención de la población mbya-guaraní de Misiones? Son preguntas para reflexionar, seguir investigando y claro brindar una respuesta a las comunidades mbya-guaraní.

Bibliografía

- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and Stoughton,
- Bacharach, S.B. y Mundell (1993). Organizational Politics in Schools: Micro, Macro, and Logics of Action. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 29, N 4, pp. 423-452.
- Operti, R. (2008). Inclusión Educativa: El Camino del Futuro Un desafío para compartir. En: *48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación*, Ginebra.
- Peniche Cetzal, R. S. (2012). *Las instituciones educativas como organismos micro-políticos. Estudio cualitativo en una institución de nivel superior*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, España.

UNICEF (2009). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichí y mbya-guaraní*. Argentina: Ediciones EMEDE S.A..

Ñande Mbya kue'iry pe, va'eri jurua kuery have oikuaa aguã

(La falsa idea de inferioridad)

Anselmo Fernández

Mi hermosa existencia está llena de historias y anécdotas que contar, pero sólo algunas son relevantes. Fue en el año 2005, estando en un aula de 7mo grado, cuando un compañero mío me gritó "indio de mierda" y yo me defendí físicamente. Ese día firmé 10 amonestaciones, porque el muy vivo se defendió con su brillante argumento y yo no pude decir nada porque mi castellano era pésimo. Días más tarde, el mismo compañero me volvió a ofender para hacer reír a los demás compañeros sobre mi condición cultural, así que agarré un pan que tenía en la mochila y le tiré (en el Instituto estaba prohibido tirar el pan), para mi mala suerte él se agachó justo y le pegué en la cara de una profe que estaba volviendo al aula; nuevamente firmé 15 amonestaciones (por tirar pan y agredir a la docente), la profe me perdonó otro 5 para que no me expulsaran ya que el límite era de 25 amonestaciones. Otro compañero mío se burló de mí en una exposición oral por mi pésimo castellano, yo solo me senté a llorar toda la mañana y no volver hablar en público. Otro compañero brillante en las calificaciones se enojó conmigo y con el profe porque para él "no era posible que un indio salvaje le superara" ni mucho menos en el examen de Inglés. Un profe de "proyecto tecnológico" me hacía preguntas incómodas como "cómo hacen los indios para tener relaciones íntimas si no tienen habitaciones separadas? Y además tienen muchos hijos", para la burla de mí compañeros. Otro profesor me hizo rendir siete veces aunque ya figuraba aprobado en el boletín. Todo esto, y más, me llevó a ser cómplice de una sociedad que me discriminaba, comencé a sentir vergüenza de mi raíz, de mi cultura, de mí comunidad. Comencé alejarme de mis compañeros mbya, evitaba hablar en mi idioma, sentí una terrible inferioridad. Pero todo esto no era más que una falsa idea que me hacía pobre. Hoy les digo a todos los y las mbya: no llevemos a la quiebra nuestro Banco Central de nuestra riqueza cultural o nuestros hijos se quedarán con cheques sin fondo en una argentina que se define como Diversidad.

¡Aguyjevete!

Introducción

El proyecto de la escuela secundaria rural mediada por TIC comienza en el año 2014 con un relevamiento de necesidades por parte del Instituto de Política Lingüística de Misiones (Ministerio de Cultura Educación Ciencia y Tecnología).

Al final del recorrido de los diferentes parajes rurales en donde directores de primarias y autoridades de comunidades indígenas informaron que había estudiantes sin poder cursar el secundario, el resultado fue que la mayor necesidad era la posibilidad de continuar los estudios en una escuela que sea inclusiva, con una organización y administración pedagógica contenedora, orientada a la cultura y lengua mbya-guaraní, de fácil acceso espacial y principalmente de ciclo completo, es decir que sea de trayecto 1ro a 5to año. Sin embargo, debido a las reglamentaciones de construcción por parte del Consejo General de Educación de la provincia, no se puede edificar en un terreno que no tenga título de propiedad. Y en todos los casos visitados, las comunidades estaban situadas o en terrenos fiscales, o en propiedades donadas, o no contaban con el título de propiedad correspondiente.

Se sumaba a esta situación otra realidad. Es muy difícil encontrar docentes de todas las disciplinas de un secundario para todos los años de cursado. Y en el caso de encontrar docentes, el acceso de estos a los parajes rurales también representa otra dificultad.

En este preciso momento, el equipo de especialistas de UNICEF se encontraba desarrollando la implementación de la Escuela Secundaria Rural Mediada por TIC (en adelante ESRTIC) en Salta, Jujuy y Chaco. Por las características relevadas, la necesidad en Misiones podría ser satisfecha a partir del modelo de innovación ESRTIC, pues este modelo integra las modalidades presenciales y a distancia con el uso de las tecnologías como eje fundamental de comunicación y como instrumento pedagógico.

Estructura y metodologías de la ESRTIC

La estructura de la ESRTIC está formada por dos espacios bien diferenciados: a) la Sede central que se encuentra en Posadas, Edificio del MCECyT y donde trabajan 20 profesores disciplinares, dos referentes de UNICEF y un Coordinador General (Director

Organizador) acompañados por el equipo del Instituto de Política Lingüística de Misiones. Y b) 10 Sedes Rurales donde trabajan un Tutor y un ADI (Auxiliar Docente Indígena) junto a estudiantes de diferentes comunidades mbya. Estas 10 sedes se encuentran en las siguientes localidades de la provincia de Misiones: Santa Ana, San Ignacio, 25 de Mayo, El Soberbio (2 sedes), San Pedro (2 sedes), Pozo Azul, Puerto Libertad y Apóstoles.

Dentro de las metodologías que se aplican en el proceso de enseñanza aprendizaje de la ESRTIC se pueden mencionar el Flipped Learning, el Aprendizaje Basado en Proyectos, los Proyectos Productivos de Base Local, que además se integran a las metodologías tradicionales de charlas, reuniones, asambleas y experiencias culturales.

En este proyecto educativo los docentes realizan jornadas de capacitaciones organizadas por Unicef y por el IPL. Además, actualmente los docentes están cursando el trayecto de robótica: Sumá tu Escuela.

Los estudiantes de la ESRTIC realizan diversas actividades que van desde las culturales locales hasta las de articulación con otros establecimientos y niveles. Participan de clases tradicionales, visitas educativas, competencias en ferias de ciencias, encuentros deportivos, encuentros de estudiantes provinciales y nacionales, articulación con fundaciones, clubes, escuelas primarias, nivel superior, organismos de salud y audiovisuales.

Como indicador cuantitativo en el progreso de la escuela nos basamos principalmente en el incremento de la matrícula desde los inicios a la actualidad.2014: 50 estudiantes

2015: 89 estudiantes

2016: 132 estudiantes

2017: 254 estudiantes

2018: 320 estudiantes

2019: 320 estudiantes

En estas cifras se destacan los 42 primeros egresados en el año 2018. Cualitativamente, todavía no se ha institucionalizado un instrumento de medición que será una próxima acción a implementar. Este año fue la primera vez que los estudiantes de 5to año participan del dispositivo Aprender que servirá como instrumento de reflexión de la situación de nuestros niños. Pero, está evaluada positivamente por las familias y autoridades indígenas en cuanto es la escuela secundaria con mayor cantidad de estudiantes indígenas, con la mayor cantidad de docentes indígenas y que sigue la tradición de las escuelas de modalidad EIB desde el nivel inicial y nivel primario de ser parte incluida y exclusiva de la comunidad.

El trayecto de los pueblos originarios en la formación de grado de la facultad de filosofía y letras de Tucumán

Olga L. Sulca
Ana T. Cusa
Francisco Bolsi

Introducción

El presente trabajo dará cuenta de una experiencia que recorre ocho años, en la formación de grado de las y los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Intentar interculturalizar la educación superior, se nos presenta como un verdadero desafío pues una de las acciones tiene que ver con introducir dentro de los diseños curriculares conocimientos sobre pueblos originarios; aunque entendemos que en ese proceso debe existir un diálogo de saberes entre los diferentes actores involucrados, donde todos participen activamente de su construcción: miembros de las comunidades originarias, alumnas/os y docentes. Coincidimos con algunos investigadores cuando se propone cimentar una propuesta participativa y sustancial donde la interculturalidad pueda plantearse como un método dialógico y no como un simple programa, que termine atendiendo superficialmente la diversidad cultural y folklorizando el conocimiento de los pueblos indígenas (Mendoza, 2011, p. 333).

Desde los inicios el trayecto “Pueblos Originarios” fue ofrecido a la formación del grado en las distintas carreras dentro de la facultad y sus temáticas estuvieron vinculadas con el territorio, cuestión ineludible si se piensa en las comunidades de la provincia de Tucumán, la educación intercultural bilingüe, el arte barroco americano y la cuestión indígena, los procesos de endogénesis y genocidio a fines del siglo XIX y principios del XX.

La experiencia que vamos a compartir se estructura en tres partes: algunas consideraciones epistemológicas sobre la interculturalidad en la educación superior, la experticia del trayecto en la formación de grado y las consideraciones finales.

La universidad articulada dentro de un contexto socio-cultural y, en el caso particular, la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, como institución formadora de profesionales en la docencia e investigación no sólo dentro de la provincia sino a nivel de la región del Noroeste Argentino, debe contribuir y fortalecer los procesos de resistencia, revitalización cultural y recuperación de la identidad cultural; valorar las cosmovisiones y pensamientos de los pueblos indígenas. De hecho, a partir de estas acciones concretas, avanzamos a situar ése conocimiento indígena desde otro posicionamiento.

La presencia de una cátedra libre de Pueblos Originarios desde el 2009, nos permitió reflexionar e intervenir sobre los procesos de inclusión de los alumnos indígenas que asisten a nuestra unidad académica.

Consideramos que el ejercicio dialógico entre académicos y miembros de las comunidades, nos sirvió para reconocer y aceptar que las lógicas indígenas son sistemas propios de pensamiento; proponiéndonos una revisión crítica de nuestras epistemologías sobre las cuales debemos seguir trabajando.

El desafío intercultural en las universidades es, por un lado, integrar el paradigma de los pueblos indígenas y por el otro, introducir nuevas estrategias metodológicas que permitan construir y transmitir conocimientos. En la medida en que esto se logre, se podrá superar la concepción hegemónica y monocultural tan arraigada en nuestras universidades.

Este artículo tiene como finalidad analizar las experiencias del dictado del trayecto “Pueblos Originarios” en la currícula de las distintas carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras, debido a que el curso se ofrece como parte de la formación general y de la formación específica. Desde el año 2012 esta materia se dicta en forma ininterrumpida durante el primer cuatrimestre, presentando un verdadero desafío desde el momento que debemos articular con nuevas epistemologías ofrecidas desde las comunidades, pasando por renovar año a año las temáticas porque muchos alumnos la cursan nuevamente y finalmente, vincular la teoría y la práctica.

Interculturalizar la Universidad

Los estudios vinculados con los pueblos originarios se consolidaron en los últimos treinta años generando un conocimiento más acabado de los procesos latinoamericanos del último cuarto del siglo XX y principios del XXI. Esta situación provocó una ruptura con una tradición impuesta por las elites hegemónicas, que tenía como propósito construir una imagen de la historia latinoamericana sin fisuras, hecho que minimizaba las complejidades de las historias nacionales. De la misma manera, el caso de la Argentina es paradigmático debido a que se construyó el imaginario de que el componente poblacional es en su totalidad de un país blanco fuertemente ligado a los valores y costumbres europeas, pero que a la vez representó el etnocidio de poblaciones indígenas como sucedió en la campaña hacia la Patagonia y los procesos de asimilación como ocurrió en la conquista del Chaco (Bartolome 2003; Briones, 2004, Giordano, 2004, Briones y del Río, 2007; Lenton, Del Río, Pérez y otros 2011). Este supuesto fue construido por la elite liberal de fines del siglo

XIX que cimentó un Estado e implementó una serie de políticas públicas que negaron sistemáticamente el aporte cultural de las minorías no sólo indígenas sino también afrodescendientes (Briones 2005, Grimson, 2007).

Sin embargo, Argentina no quedó fuera de los cambios que se produjeron a lo largo de las décadas del ochenta y sobre todo del noventa cuando en 1994 se reconoció en la Constitución Nacional la pre-existencia de los pueblos originarios como propietarios ancestrales de la tierra (Albate, Braunstein, González, 1996).

Estos procesos generaron el surgimiento de nuevas propuestas vinculadas con la educación intercultural, la fundación de cátedras libres de Pueblos Originarios en Chubut (2008) y en Tucumán (2009) y el acceso a la Educación Superior de integrantes de comunidades indígenas.

De la misma manera, en la carrera de historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, la Mg. Olga Sulca, profesora de la Cátedra de Historia Indígena Americana y Extra Americana – se denominaba Prehistoria en el plan de estudios 1969 – puso en marcha una serie de acciones vinculadas con la visibilización de las problemáticas indígenas. La primera de ellas fue la creación de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios en 2009 con el aval del Consejo Directivo de dicha unidad académica y posteriormente, el dictado de cursos optativos vinculados con la temática de los Pueblos Originarios.

Por otro lado, cuando hablamos que la diversidad cultural está presente en nuestras aulas universitarias. Uno de los principales cuestionamientos tiene que ver con estas interpelaciones de las comunidades indígenas hacia la universidad ¿Qué condiciones de acceso, permanencia y egreso brinda la universidad para atender a los estudiantes indígenas? ¿Cómo atiende esa diversidad socio-étnica? ¿Qué ofertas de formación superior se ofrece a los estudiantes que proceden de las comunidades?

El problema radica en que las Universidades no están preparadas para recibir un estudiantado con una impronta cultural diversa. Jung dice: “El problema no es la diversidad de los usuarios del sistema educativo, sino la incapacidad de éste para responder a las necesidades específicas, para permitir el crecimiento de los niños y de sus sociedades” (Jung, 1994, p. 277). Si bien, la Universidad apunta a integrar a los jóvenes dentro de su proyecto político-educativo, ésta no se interpela acerca de la especificidad étnica de ese alumnado, ni siquiera como se incorpora, recibe y transforma los saberes que recibe (Hirsch, 2010, p.125).

Sin duda que el rol de las Universidades en América Latina y en nuestro país en particular,

es el de preparar a nuestros jóvenes para insertarlos en el mundo del trabajo con las mejores herramientas. Dentro de su tarea formadora, las Universidades aún conservan su función de intermediarias ante las distintas realidades que demanda la sociedad. En ese sentido, es fundamental que siga siendo el escenario abierto para la reflexión crítica y el debate sobre los proyectos de sociedad (Bello, 2009, p. 469).

Entendemos que la interculturalización de la educación superior, no sólo tiene implicancia en el diseño curricular o en la implementación de ciertos programas; sino que este proceso también implica diseñar y poner en marcha acciones que permitan el dialogo de saberes entre los diferentes actores involucrados, donde todos participen activamente de su construcción. Nos referimos a la comunidad académica y a los miembros de las comunidades indígenas. Se trata de romper con paradigmas tradicionales y hegemónicos, que a menudo nos restringen e impiden avanzar sobre nuevas lógicas que proceden del conocimiento de los pueblos indígenas (Mendoza, 2011, p. 332).

A partir de estas realidades, es que se ha cuestionado abiertamente al indigenismo folklorizado que se ha pregonado desde las aulas universitarias; en contraposición se plantea un indigenismo crítico defendido por intelectuales indígenas y académicos que se inscriben desde un posicionamiento postcolonial. Así se postula la necesidad de repensar la educación intercultural, desde la óptica de la descolonización cultural e ideológica; donde se resitúa el papel de las lenguas y culturas indígenas (López, 2011, pp. 10-11).

Sin duda, que la brecha que separa el discurso académico y la práctica que ocurre en las aulas universitarias es amplia; pues en la mayoría de los casos aún no se logró despojar del discurso homogeneizador y asimilador precedente. En función de ello, se sigue subalternizando el pensamiento indígena (López, 2011, p. 12).

Por ello se hace necesario, estimular el conocimiento de las culturas por medio de la investigación, la sistematización de los saberes y su pertinente socialización; con el propósito de entablar un verdadero diálogo intercultural. La premisa es construirlo a través de un proyecto común y compartido entre los diversos sujetos: indígenas y comunidad académica (López, 2011, p. 26). Así la interculturalidad, superaría las asimetrías fomentando un dialogo y una relación descolonizadora, transformadora y creativa entre todos.

El trayecto Pueblos Originarios en la formación del Grado

Una cuestión significativa en el dictado del curso es la uniformidad de estudiantes

provenientes de diferentes carreras de la Facultad de Filosofía y Letras, lo que representa un desafío por las formas de enseñar, pero sobre todo porque la temática de los pueblos originarios no es analizada en profundidad o sólo desde aspectos generales. Esta situación genera que los docentes que dictan el curso – en su mayoría de la carrera de Historia - tengan que revisar los procesos de enseñanza a fin de que los estudiantes comprendan los procesos analizados.

A partir de estas experiencias, los estudiantes se cuestionaron las visiones que les fueron enseñadas en su trayecto curricular en primaria y secundaria en donde los procesos de enseñanza relatan una historia de los pueblos indígenas como parte del pasado y extintos. En este sentido, el hecho de descubrir la existencia de comunidades indígenas en la provincia, pero además algunos de ellos empezaron a cuestionarse el origen de sus apellidos, pero sin identificarse como miembros de alguna comunidad. Esto resultó curioso porque el apellido se vincula con un origen, pero el mismo se encuentra invisibilizado por esta cuestión de la globalización, de las diferencias étnicas y sobre todo por el hecho de la construcción de la otredad. Yo soy de apellido Mamaní, pero el otro es el indígena, por ejemplo.

Desde los inicios el trayecto “Pueblos Originarios” fue ofrecido a la formación del grado en las distintas carreras dentro de la facultad y sus temáticas estuvieron vinculadas con el territorio, cuestión ineludible si se piensa en las comunidades de la provincia de Tucumán, la educación intercultural bilingüe, el arte barroco americano, la cuestión indígena, los procesos de endogénesis y genocidio a fines del siglo XIX y principios del XX. En los últimos años, se incorporaron temáticas relacionadas con la memoria, los procesos represivos de las comunidades indígenas en América Latina a fines del siglo XX y su correlato en Argentina, la utilización de la imagen como construcción del indio, la educación superior en América Latina y las experiencias de las universidades interculturales.

Desde el 2012 hasta el presente se dicta esta materia y sus temáticas han variado año a año; a continuación presentamos un cuadro donde puede observarse su recorrido.

Trayecto de Formación Disciplinar, General y Materia Optativa	Año	Carreras (Licenciaturas/ Profesorados)
Pueblos Originarios: Territorio e Identidad en la Región Andina.	2012	Historia, Geografía, Letras, Filosofía, Ciencias de la Educación, Ciencias de la

(90 hs.)		Comunicación, Francés, Inglés.
Pueblos Originarios: Su conquista y resistencia en América Latina. Recursos de la naturaleza, Interculturalidad y Memoria. (90 hs.)	2013	Historia, Geografía, Letras, Filosofía, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Francés, Inglés.
Memorias indígenas en América Latina: territorio, historia, identidad, patrimonio y políticas sociales. (90 hs.)	2014	Historia, Geografía, Letras, Filosofía, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Francés, Inglés.
Pueblos originarios en América Latina: territorio, identidad, educación y memoria. (90 hs.)	2015	Historia, Geografía, Letras, Filosofía, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Francés, Inglés.
Pueblos Originarios: visibilizaciones e invisibilizaciones del pasado y del presente (90 hs.)	2016	Historia, Geografía, Letras, Filosofía, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Francés, Inglés.
Pueblos Originarios: pasado y presente. (90 hs.)	2017	Historia, Geografía, Letras, Filosofía, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Francés, Inglés.
Pueblos Originarios: historia y migraciones. (90 hs.)	2018	Historia, Geografía, Letras, Filosofía, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Francés, Inglés.
Pueblos Originarios y la construcción de lo indígena: el indio, el territorio, la otredad y la identidad cultural (90 hs.)	2019	Historia, Geografía, Letras, Filosofía, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Francés, Inglés.
Pueblos originarios: significados presentes en América Latina”	2020	Historia, Geografía, Letras, Filosofía, Ciencias de la Educación, Ciencias de la

(90 hs.)		Comunicación, Francés, Inglés.
----------	--	--------------------------------

Experiencia desde el curso Pueblos Originarios: Pasado y presente (2017)

La experiencia parte de la necesidad de sensibilizar y capitalizar un conocimiento que traen alumnos pertenecientes a comunidades indígenas y alumnos que, si bien no manifiestan ninguna pertenencia étnica, más sin embargo poseen saberes tradicionales, que les fueron transmitidos por sus familias.

Resulta interesante resaltar que, en el marco del dictado del curso, se propusieron talleres de reflexión que posibilitaron la construcción conjunta de saberes referidos a la salud, enfermedad, alimentación saludable, y educación intercultural.

A continuación, transcribimos la dinámica que propusimos en el taller denominado “Salud y alimentación intercultural”.

<p>Taller: Salud y alimentación intercultural</p> <p>Objetivos: Comprender los conceptos de salud, alimentación y enfermedad entre los pueblos indígenas. Analizar distintas situaciones de salud- alimentación en contextos interculturales.</p> <p>Actividades Reunidos en equipos de trabajo, realícenlas siguientes actividades teniendo en cuenta la lectura realizada. Elaboren un concepto de salud, enfermedad y alimentación. Socializar los resultados obtenidos. Piensen, discuten y describan algunas de estas dolencias: empacho, susto, culebrilla, orzuelo, etc. ¿las padecieron? ¿cuándo? ¿cómo fueron tratadas? 4- ¿Qué importancia tiene la identidad socio-cultural de la población que acude a los servicios de salud? 5- Elaboren un listado de los alimentos que acostumbran a consumir, agrupándolos en básicos, primarios, secundarios y periféricos. 6- Debate final.</p>

Cuando planteamos el taller nos proponíamos a traer a las aulas de la universidad, un capital cultural importante que porta nuestro alumnado referido a ciertas dolencias/enfermedades que son parte de la tradición cultural de nuestra región del noroeste argentino. Aquí la interculturalidad como proceso dinámico, propositivo al diálogo, al intercambio y a la complementariedad, jugó un papel relevante, pues necesitábamos que no sólo se analice el concepto, sino que la praxis estuviera presente (Ruiz Llanos, 2016, p. 52). Así pudimos rescatar, relatos de estudiantes que dan cuenta de un encuentro social y

cultural, contextualizado desde la enfermedad:

Todos tuvimos empacho, mayormente en la infancia y con determinados alimentos como ser leche, locro, pan amasado. Nos trataron de diferentes formas, como ingiriendo purga, una cinta alrededor del estómago o sólo con masajes en el estómago. El susto lo conocemos más como la paletilla. Todos los padecimos alguna vez, con distintos síntomas: desgano, decaimiento y en algunos casos vómitos. Para curarnos, por ejemplo, midieron si el largo de las dos piernas era el mismo y si no, tiraban una de las piernas para emparejarlas o también nos frotaban con alcohol en el pecho. El orzuelo, es una especie de granito o hinchazón que sale alrededor del ojo. Casi todos los padecimos o conocemos a alguien que lo padeció. La forma de curarse era calentando un anillo de oro... La culebrilla es una especie de sarpullido que se va expandiendo por el cuerpo, rodeándolo hasta llegar de nuevo al punto donde se inició, se dice que si esto pasa la persona puede llegar a morir. Extrañamente ninguno de nosotros lo padeció, pero conocimos casos de culebrilla, donde se detenía el avance del sarpullido con tinta china.

(Relato recogido el 27/4/17 en el taller de Salud intercultural; alumnos: Cruz, J.; Cajal, N; Correa, F.; Montalván, P. y Sánchez, S.)

Si las padecimos, generalmente empacho y susto las padecimos de chicos y al orzuelo en cualquier edad, la culebrilla no la padecimos. El empacho fue tratado con la cura por la cinta, la tirada del cuerito o la cura con la palabra. El orzuelo fue tratado con un anillo de oro, se suele pasar por la zona en forma de cruz (tres veces).

(Relato recogido el 27/4/17 en el taller de Salud intercultural; alumnos: Cuenca, N.; Vacafior, M. y Zárate M.)

Empacho: todos los integrantes del grupo padecimos alguna vez empacho. Ocurrió en su gran mayoría en la niñez. Fueron tratados yendo a un curandero o curandera, por lo cual la cura era acostarnos en una cama boca abajo, a continuación, la persona que curaba procedía a tirar el cuerito, por lo cual debía torcerlo hasta que se sienta un ruido. Completado todo este procedimiento el enfermo ya estaba curado. El susto: una vez más todas nos enfermamos del susto, conocido más como paletilla. Esto ocurrió en nuestra niñez. La curación consistía en ir a un curandero, se nos estiraba las piernas. Otros casos consistían en colocarse una cinta roja en la muñeca derecha. Culebrilla: en este caso ninguna padecimos la famosa culebrilla, pero si sabemos en qué consiste esta dolencia y cómo debe ser tratada. Orzuelo: esta dolencia algunos la padecimos. Fue en algunos casos en la niñez, en otros fue hasta la adolescencia. La cura consistía pedir prestado un anillo de oro, frotarlo en la mano hasta que esté caliente y finalmente, pasarlo en el ojo donde se desarrolló el orzuelo, se debe

hace tres veces la cruz en ese lugar. Nosotros, además conocemos otras dolencias que los padecemos algunos integrantes, se la sigue padeciendo, tal es el caso de la insolación y la ojeadura.

(Relato recogido el 27/4/17 en el taller de Salud intercultural; alumnos: Burgos, M.; Mamani, M.; Ríos, F.; Frías, C.; Valdez, S.; Mercado; A. carrera de Historia).

El taller de educación intercultural bilingüe, propició el encuentro/ desencuentro con las lenguas indígenas existente en América Latina y sobre todo, dentro del territorio argentino. Potenciar los conocimientos indígenas exige una tarea de sistematización y deconstrucción académica, que concluya con la aceptación de un conocimiento válido y de referencia, no sólo para los indígenas sino para la sociedad en su conjunto.

Recuperar y sistematizar estos conocimientos, nos obliga a realizar un giro en la mirada, donde la participación de intelectuales y estudiantes indígenas es fundamental para la contribución del descentramiento epistemológico del pensamiento. Consideramos que la responsabilidad de vitalizar los conocimientos indígenas debe trascender los programas pensados sólo para los alumnos indígenas, porque esto también atañe a las Universidades tradicionales y a la academia en general. (López, Moya, Hamel, 2009, p. 279)

Entendemos que la interculturalidad en el ámbito universitario debe ser concebida como la incorporación crítica y consensuada de los conocimientos indígenas, por ello se hace necesario compartir espacios de discusión, diálogo y consenso. Si así asumimos la interculturalidad, esto nos conducirá a desencadenar procesos de construcción y deconstrucción de los conocimientos indígenas. (Machaca Benito, 2009, p. 351)

Este trabajo recoge la experiencia de un curso sobre temáticas indígenas, que se propuso a interpelar la matriz cultural con la que llegan nuestros alumnos.

Taller: ¿Lenguas indígenas, lenguas desconocidas?

Objetivos:

- * La aceptación de formar parte de una sociedad pluriétnica y multicultural, y descubrir en ello una fuente esencial de enriquecimiento personal y cultural.
- * Impulsar la valoración y recuperación de las lenguas originarias, como elemento esencial para la educación intercultural bilingüe.

Actividades:

Trabajo individual a partir de un texto en lengua indígena (Purepecha, náhuatl, quechua, avá guaraní, chulupi, mapuzundun, etc.)
Intente realizar la lectura del texto. (identifique palabras, letras, etc.)
Pruebe llegar a una comprensión del mismo.
¿Tiene conocimiento de esta lengua? ¿qué conoce de sus hablantes?
Describa que sensaciones experimento, cuando intento leer el texto.

Los testimonios que recogemos son categóricos y se focalizan, en su mayoría, en la vacancia y limitación del conocimiento sobre la existencia de estas lenguas:

Al ser estudiante de Historia y tras haber pasado por la materia Prehistoria, me resulta difícil no saber de la existencia del náhuatl, la lengua hablada por los aztecas. No recuerdo perfectamente si la lengua es hablada en la actualidad por los habitantes de la región, pero si he de destacar que fue una lengua importante, sobre todo en la época gloriosa del imperio azteca. En verdad, me resultó más que difícil poder leer el texto y aún más comprender su lengua. No sólo por su barrera lingüística, sino por tener palabras tan difíciles de pronunciar. Sin embargo, despertó en mí curiosidad por comprender más sobre ella. (Choque, Gabriel)

Primeramente la lengua que me tocó no sabía de su existencia. Segundo, obviamente no tengo conocimiento lo que quería decir el texto. Esta experiencia de leer otra lengua me pareció un trabajo demasiado bueno. El porqué, es ya que hoy puedo verlo del siguiente modo: los aborígenes que se encuentran en el territorio argentino también son argentinos, por lo cual todo argentino tendría que tener el deber de saber por lo menos una lengua indígena. Esto nos ayudará a poder comprender mejor, comprender sus distintos puntos de vista y sobre todo, la vida de cada uno de ellos. Espero que todos tomemos asunto en el tema, porque esta experiencia es única y hay que vivirla para sentir que podemos conectarnos. (Burgos, María de los Ángeles).

La sensación que me provoca no poder interpretar la lengua qom en el texto es de desesperación y enojo, ya que me siento ignorante al no poder interpretar esa lengua que sé que pertenece a la Argentina, pero desconozco de que parte del territorio argentino es y tampoco sé de su origen. Y como futura profesora de historia creo que es el deber de nosotros como futuros docentes tener conocimientos de estas lenguas para transmitir el conocimiento a los alumnos y sepan de todas las culturas que existen en Argentina y América Latina. (Ríos, Fernanda).

Al leer, mejor dicho, tratar de interpretar la lengua wichi, no pude, me generó una sensación extraña el no entender, me resulta desconocida, no ajeno de todas maneras. A mi percepción la traslado a la piel de los habitantes de las comunidades wichi, lo difícil y duro que debe ser para ellos el intentar llegar ante algún servicio público con hablar diferente, el hecho de no poder comunicarse, acto tan importante, ya que no sólo cobra importancia la lengua en sí, sino todo el significado que ella carga. (Sánchez, Mariana Alejandra, estudiante de Historia).

En el desarrollo del curso también asistieron estudiantes extranjeros de origen francés y alemán, que eligieron la facultad de Filosofía y Letras para realizar una estadía de estudios a fin de aprender el idioma y formarse académicamente a partir de los convenios que tiene la facultad con distintas universidades europeas. El cursado de los estudiantes extranjeros resultó un desafío didáctico a fin de que entiendan los contenidos, pero además promovió un debate con respecto a las visiones o paradigmas de enseñanza que se dictan en las universidades de donde provienen. Esto generó una deconstrucción de imaginarios románticos vinculados con la conquista y la situación de los indígenas en Argentina. Esto dio cuenta de que no hay una visibilización de los pueblos originarios en las currícula de historia de las universidades de donde provenían los estudiantes porque pensaban que no existían las comunidades en nuestro país. Sin embargo, algunas estudiantes habían tenido experiencias con lenguas indígenas como el caso de esta joven:

El guaraní es un idioma indígena que se habla en el noreste de Argentina, en Brasil y en Paraguay. Es la lengua indígena más hablada del continente, hoy en día. Es tan importante que es reconocida como lengua oficial de trabajo en el MERCOSUR. Aún hasta Francia se puede encontrar clases de guaraní. Me parece muy diferente de las lenguas latinas aunque tenga el mismo alfabeto. Las estructuras de las frases son muy especiales, se observa poca puntuación, son largas. Se puede ver las repeticiones de algunas palabras (opa, ojo, etc.) que muestra una estructura gramática. (Mathilde Sallerin, alumna francesa de intercambio).

La construcción del conocimiento también se logra en combinar la teoría y la práctica, al menos así lo entendemos desde la cátedra con el dictado de esta asignatura; por eso dentro del proceso educativo ejecutamos viajes con los alumnos a territorios originarios además de sumar la experiencia de realizar estadías en las comunidades. Es decir que esta experticia tiene que ver con haber abrevado de los propios decires de los miembros de las comunidades originarias de Tucumán, Salta y de la región. El aprendizaje en los alumnos fue el resultado de haber conversado y escuchado sus sentires, sus historias y tradiciones. Interpretar las vivencias frente a la transformación de su hábitat y en consecuencia sus modos de vida. El desmonte, el avance de la urbanización, de la tierra agrícola y el hambre. La presencia de modelos de explotación minera y sobreutilización del suelo y subsuelo. El testimonio pasó a convertirse en una fuente de aprendizaje, pero esta vez desde la voz de sus protagonistas.

Así en el 2015 se efectivizó un trabajo de campo junto a /con / en la comunidad Wichi de Morillo (Salta). Este trabajo de campo involucro a alumnos de diversas carreras (Historia,

Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Filosofía y Trabajo social). El propósito de esta tarea se direccionó, por un lado, a intercambiar conocimientos con la comunidad Wichi situados dentro de un cambio de episteme. Y, por otro lado, acercarnos a una comunidad indígena para aprender, valorar y conocer sus prácticas culturales y, sobre todo, su lengua. Este trabajo fue ejecutado en dos momentos durante julio y octubre, en ambos contactos se llevaron a cabo una importante labor interdisciplinaria, pues se trabajó conjuntamente con un equipo de la Facultad de Odontología. La actividad en terreno fue diversa: desde talleres dirigido a niños y jóvenes sobre cuidado del medioambiente y la historia; hasta juegos recreativos y deportivos. Para los docentes de las escuelas donde se implementa la Educación Intercultural Bilingüe, se dictaron talleres de capacitación, sobre los fundamentos de la EIB y su aplicación a través de propuestas áulicas. Paralelamente a este trabajo, en las comunidades se pusieron en marcha actividades de prevención e intervención bucal. Luego de las mencionadas acciones que se efectivizaban durante el día; por las noches en la plaza de la localidad de Morillo se proyectaba un ciclo de cine dirigido a los niños.

El contacto con la comunidad wichi representó para los estudiantes una significativa experiencia; ya que pudieron establecer una relación interactiva con los miembros de la comunidad a través del intercambio, la participación y la construcción redes interculturales en la práctica. Pudieron interpelar los conocimientos adquiridos en la universidad y los que encontraron en terreno. Con posterioridad toda la tarea desarrollada en la comunidad, fue socializada en el ámbito universitario en donde el impacto fue muy motivador y convocante para otros alumnos. A decir de los estudiantes de la UNT, que tuvieron la experiencia de conocer una comunidad wichi desde adentro, en una entrevista, manifestaron lo siguiente: “Estamos muy contentos por estar con una cultura viva. Compartir cosas con ellos, aprender con ellos”, contó Julio Córdoba (alumno de la carrera de Historia)

Este tipo de dinámica contribuyó a reafirmar la identidad cultural de nuestros alumnos, o al menos sirvió para interpelarla.

En el 2017 en el marco del curso Pueblos Originarios: Pasado y presente, organizamos una Minka Universitaria. Nos proponíamos que nuestros alumnos, quienes habían debatido el concepto en las clases; además de analizar los procesos de domesticación de plantas y animales pudieran llevar estos conocimientos a la práctica. Otro objetivo que nos movió fue el interés que experimentaran un trabajo grupal comprometido. La idea de la Minka (concepto andino prehispánico que sintetiza relaciones de reciprocidad, compromiso y

complementariedad, que consiste en una práctica en la que la comunidad se junta para trabajar en un objetivo común), consistió en la limpieza del predio universitario para después compartir un almuerzo, dónde sólo estaba permitido llevar productos que se habían domesticado en América. Con esto concluimos el curso, que por un lado motivo a problematizar el conocimiento indígena, a des -construirlo y a situarlo en la práctica.

Finalmente, en el 2020 el curso tomo la iniciativa de trabajar la discriminación y el racismo, por supuesto que representó un nuevo desafío para los docentes del curso optativo debido que se adaptaron a un nuevo contexto en donde la virtualidad fue la protagonista. Esto conlleva a dictar clases a partir de clases en vivo, articular prácticos entre docentes, plantear parciales de evaluación domiciliarios, pero, sobre todo implementar herramientas didácticas para que los estudiantes se mantuvieran en el cursado a fin de evitar la deserción. Una de las propuestas fue el taller sobre “Discriminación y Racismo en la educación”.

Taller sobre “Discriminación y Racismo en la educación”

Objetivos:

- Contribuir a erradicar todas las formas de discriminación en la educación superior, poniendo especial énfasis en la erradicación de las formas de discriminación que afectan a las personas y comunidades indígenas y Afrodescendientes.
- Reflexionar en torno a las formas de racismo y de discriminación que en pleno siglo XXI persisten en los sistemas de educación.

Actividades:

- 1- Observen al menos cinco publicidades en distintos medios de comunicación, y respondan:
 - a) ¿Qué estereotipos predominan en las publicidades?
 - b) ¿Podemos hablar de una amplia diversidad cultural representada?
 - c) ¿Qué minorías no aparecen evidenciadas?
- 2- Elabore un texto, que dé cuenta de un ejemplo de trato desigual que ha sufrido alguna persona que Ud. conoce o bien su propio testimonio, dentro del sistema educativo (inicial, primaria, secundaria o universidad). Puede contar una situación de discriminación en la que haya estado involucrado y en el que reflexione cómo esto podría haberse evitado.

Sabemos que el problema del racismo lamentablemente sigue vigente en nuestra sociedad. Las caras visibles del racismo y la discriminación, no sólo se evidencia en el trato que hay hacia las personas por el color de piel, o por la procedencia étnica, religiosa o de género; sino en diversas formas: publicidades donde se representan a una modelo blanca y exitosa y también; en el campo de la educación, donde suceden episodios de racismo

explícitos y encubiertos. Sin duda, que los testimonios que reproducimos a continuación reflejan esta idea:

Durante toda mi formación educativa fui a instituciones públicas, en mi educación inicial en una escuela céntrica: Escuela 9 de Julio, sufrí un acto de discriminación por mi color de piel, acto que no dimensiono dada mi edad (10 años) y también dado a que en ese momento ya había sufrido esos tratos por diversas personas. Todos los años en la asignatura Lengua nos daban como tarea elaborar un cuento, el mismo debía ser escrito solo por nosotros, no había restricciones en cuanto al contenido del mismo, podía ser de cualquier género y si bien preferían que no sea muy extenso podíamos explayarnos lo suficiente. Había elaborado muchos cuentos desde que inicié la primaria, pero en esa ocasión me esforcé dado que ya tenía la edad suficiente para participar de una competencia que se realizaba a nivel provincial “Cuento Niño”. En este evento se elegían dos cuentos por escuela que iban a competir con los de otras escuelas y finalmente había un ganador. Presenté un cuento triste, hacía poco tiempo había perdido a una amiga muy cercana y realicé un cuento que narraba nuestra historia, si bien se caracterizaba por ser una trama triste tenía un buen mensaje. A los dos días de haber presentado mi historia, mi señorita de lengua me felicitó por mi cuento y me comentó que había quedado seleccionada para participar del Cuento Niño, ese mismo día debía darles mis datos a los directivos de la escuela para que me registren. Al ir a la dirección una secretaria mencionó que la otra niña era “más presentable, no la manden a la morocha” dijo. Mi señorita de lengua me explicó que el cuento mío tenía una nota más alta pero que no creían que yo represente bien a la institución, la directora habló conmigo al final de la jornada y me dijo que les diga a mis padres que no me habían seleccionado porque no sabía mi número de documento y ellos debían enviar las planillas ese mismo día. Esa fue una acción que ellos hicieron para evitar que mis padres se quejaran del asunto, la realidad es que yo le comenté a mi abuela la situación y lo ignoró, dado que en mi casa no nos quejábamos de esas cosas, a mí me habían enseñado en mi propio hogar a no exponerme al sol o a no realizar actividades al aire libre en verano para no quemarme más. Estas situaciones de discriminación que recibí en el seno de mi hogar impidieron que tome medidas cuando se repetían en el exterior. Ahora con 22 años puedo asimilar lo que pasó en ese momento y creo que podría haberse evitado si hubiese recibido el apoyo y fortaleza por parte de mi familia, si me hubieran enseñado a defenderme de ese tipo de agresiones. También la falta de conciencia por parte de educadores, que juzgan la condición física de un alumno por encima de su inteligencia o habilidad. (Alumna Medina Luciana Anahí carrera de Historia, Mayo 2020).

Mi mamá me cuenta que cuando ella iba a la secundaria en la Escuela Normal de Monteros,

un profesor de lengua hacia diferencias entre los que vivían en la Ciudad de Monteros y quienes viajaban de los alrededores de las comunas o del campo que pertenecen al departamento. Ella vivía en Rio Seco (comuna) y viajaba a diario por lo que se veía incluida dentro de ese grupo al cual aquel profesor discriminaba. Me cuenta que los hacía sentar separados del resto, para un costado o bien al fondo y que nunca permitía su participación. Además, eran frecuentes los comentarios peyorativos que él decía con respecto a “la gente del campo”. Hacía alusión constante al mal olor que tenían o a los tontos que eran, aunque esto (demás está decirlo) no tenía nada que ver con la realidad. El profesor también decía que él trabajaba en una escuela de campo para la cual tenía un vestuario diferente “así no más”, cualquier cosa rota o sucia que tuviera en su casa, muy diferente al traje impecable que usaba para dar clases en la Escuela Normal de Monteros. Este discurso lamentable, sigue estando presente en muchos docentes de acuerdo al barrio en el que viven los estudiantes o en qué trabajan sus padres, etc. y es tarea de todos informarnos y contribuir a erradicarlo, sobre todo quienes estudiamos los profesorados y el día de mañana estaremos frente a grupos humanos heterogéneos y diversos. (Alumna Orellana Ileana, Carrera de Letras).

Creemos que la educación y las instituciones educativas en general requieren de transformaciones urgentes, tanto pedagógicas como institucionales que den respuestas a la discriminación, al racismo, a las desigualdades y a la diversidad cultural. Hoy resulta imperativo emprender entre todos, de forma consciente y comprometida un cambio sustantivo en nuestras sociedades, que nos ayude a vivir desde, en y para la diferencia.

Consideraciones finales

Hoy la interculturalidad y sus proyectos enfrentan situaciones bastante complejas y surgen una serie de interrogantes acerca de la posibilidad de construir y desarrollar políticas educativas en una sociedad diversa, en las que no se impongan institucionalmente modelos de subordinación de unos sectores de la población sobre otros, bajo una supuesta lógica de ‘reconocimiento’. Resulta pertinente reflexionar sobre las experiencias educativas habidas hasta ahora en cuanto al diseño y concertación de políticas educativas, particularmente en la relación grupos étnicos-Estado, y sobre las imágenes de la diferencia y los proyectos pedagógicos que en ellas se proponen. Sin duda, que durante los años que dictamos estos cursos significaron un rico y complejo aprendizaje para nosotros como docentes y para nuestros alumnos.

La experiencia entre los alumnos y miembros de la comunidad, les permitió interpelar el

saber que estudiaron en las aulas universitarias y el conocimiento que aprendieron en las comunidades indígenas; les ayudo a de -construir la idea de un saber no científico a la idea de un conocimiento consciente con sus propios métodos y objetivos.

Finalmente, como docentes el ejercicio dialógico, nos sirvió para reconocer y aceptar que las lógicas indígenas son sistemas propios de pensamiento; proponiéndonos una revisión crítica de nuestras epistemologías.

Bibliografía

Bello, A (2009). Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En López, L. (Ed.) *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, (pp. 455-498). La Paz, Bolivia: Plural, FUNPROEIB Andes.

Hirsch, S. (2010) Pensando la EIB en contextos pluriétnicos y plurilingüísticos. En Hirsch, S y Serrudo, A (Comps.) *La EIB en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, (pp.121-148). Buenos Aires: Noveduc.

Jung, I. (1994). Propuesta de formación del maestro bilingüe. En *Foro Educativo*. (pp. 277-292)

Lenton, D.; Del Rio W.; Pérez, P.; Papazian, A.; Nagy, M. y Musante, M. (2011). Huellas de un genocidio silenciado: los indígenas en la Argentina. *Sociedad Latinoamericana*, n° 6 Vol. 1, (pp. 119-142). Aragón. México.

López, E.; Moya R. y Hamel, R. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y El Caribe. En López, E. (ed.) *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 221-289). Bolivia: Plural, FUNPROEIB.

López, L. (2011). Hacia una mayor relevancia, pertinencia y calidad en la educación desde la interculturalidad. En López, E. y Sapón, F. (Eds.), *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Trabajos presentados en el XI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe* (pp. 313- 337). Tomo II. Guatemala: Programa de Apoyo a la Calidad Educativa (PACE) y Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ).

Mendoza, G. (2011). Políticas educativas para la interculturalización de la educación superior en México: participación y ejercicio de derechos. En López, E. y Sapón, F. (Eds.), *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Trabajos presentados en el XI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe* (pp. 313- 337). Tomo II. Guatemala: Programa de Apoyo a la Calidad Educativa (PACE) y

Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ).

Ruiz Llanos, A. (2016). Derechos humanos, ética e interculturalidad. En Campos-Navarro, R. (ed.) *Antropología médica e interculturalidad* (pp.45-57). México: UNAM, Facultad de Medicina, Mc Graw-Hill/Interamericana editores.

Machaca Benito, G. (2009). Pueblos indígenas, educación y transformación de la universidad en Bolivia. En López, E. (ed.) *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 324-353). Bolivia: Plural, FUNPROEIB.

Introducción

En Argentina más de 955.000 personas se define como indígena o descendiente de algún pueblo originario (INDEC 2010). En este país existen aproximadamente 30 pueblos indígenas. Estas cifras son cuestionadas por los líderes y referentes indígenas ya que sostienen que hay 38 pueblos distribuidos en todo el país³². Estos pueblos hablan³³, al menos, 13 lenguas además del español: *toba o qom, pilagá, mocoví o moqoit, vilela, wichí, nivacle, chorote, ava-guaraní, tapiete, mbya-guaraní, quechua, tehuelche y mapuche*, cada una de estas lenguas con sus correspondientes variedades regionales y número de hablantes muy variable entre sí (Censabella, 2011).

La provincia del Chaco es una de las jurisdicciones que mayor número de poblaciones indígenas posee del Nordeste argentino: 41.304 personas se reconocen como indígena o descendiente de algún pueblo originario. Es decir, constituyen un 3,9% del total de la población de la provincia (INDEC 2010). En el Chaco se reconoce oficialmente (Ley de la Cámara de Diputados del Chaco 3258 (1987); 6604(2010); 6691(2010), entre otras normas) a los tres pueblos indígenas con sus respectivas lenguas *qom, wichí y moqoit*. Algunos miembros del pueblo *qom* sostienen que son cuatro los pueblos indígenas, ya que existen descendientes del pueblo *vilela* que aún no fueron reconocidos por el Estado provincial.

El objetivo de esta comunicación es brindar un panorama de las políticas lingüístico-educativas destinadas a las comunidades indígenas del Chaco con el propósito de reflexionar sobre el lugar se le otorga a las lenguas originarias en la currícula escolar y sobre quiénes son los destinatarios de la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe (EIB). Para ello, se retoma dos interrogantes que realizó un referente indígena del Chaco

³² En el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (Re.Na.C.I.) se contabilizaron 34 pueblos: Atacama, Chané, Charrúa, Chorote, Chulupí, Comechingón, Diaguita, Guaraní, Guaycurú, Huarpe, Iogys, Kolla, Kolla Atacameño, Lule, Lule Vilela, Mapuche, Mapuche Tehuelche, Mocoví, Mbya Guaraní, Ocloya, Omaguaca, Pilagá, Quechua, Ranquel, Sanavirón, Selk'Nam (Ona), Tapiete, Tastil, Tehuelche, Tilián, Toba (Qom), Tonokoté, Vilela, Wichí (fuente de consulta: Ministerio de Cultura Argentina. Disponible en: https://www.cultura.gob.ar/dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas_6292/).

³³ En el caso del vilela y tehuelche se trata más bien de recordantes de la lengua (Censabella, 2009).

en el *Foro sobre las lenguas indígenas*³⁴ en el panel: “Avances y retrocesos en la implementación de Políticas lingüísticas”: a) ¿En qué contribuye el Estado a las políticas lingüísticas? Y b) ¿Qué participación tienen los hablantes? (JCM, referente *moqoit*). El corpus está conformado por documentos legislativos en los que se identifica qué lugar se le brinda a las lenguas indígenas y sus hablantes en cada período histórico.

Bein (2006) define las políticas lingüísticas como decisiones del Estado sobre el uso y enseñanza de una lengua en determinados espacios formales; las mismas deben estar acompañadas de una planificación lingüística que involucra un plan de acción que orientará la implementación de dicha política lingüística. En los apartados siguientes se mencionan las principales políticas lingüístico-educativas implementadas para los pueblos indígenas de la provincia del Chaco. Como se observa algunas de las legislaciones provinciales se basan en los lineamientos de políticas nacionales.

El análisis está organizado en cuatro etapas en las que se realiza un recorrido por las políticas lingüístico-educativas implementadas en el Chaco para las poblaciones indígenas: 1) Políticas lingüísticas homogeneizadoras; 2) De reparación histórica; 3) De plurilingüismo y 4) Cambio de paradigma y empoderamiento.

Políticas lingüísticas homogeneizadoras

Las políticas lingüístico-educativas implementadas en el siglo XIX en Argentina se basaron en los ideales de castellanización y homogenización de las diferencias lingüístico-culturales. Las instituciones escolares fueron el instrumento de adecuado para llevar a cabo el proyecto de opresión y unificación lingüística. Así, en la Ley de Educación Común 1420 (1884) se establecía como objetivo impartir un “mínimum” de instrucción primaria y obligatoria en diversas áreas de conocimiento en el idioma nacional (aritmética, lectura y escritura, geografía particular de la República, historia, entre otras.). A partir de estos contenidos básicos se pretendía castellanizar a las poblaciones indígenas y a los hijos de inmigrantes europeos que se radicaban en nuestro país ya que estos grupos no respondían con el ideal de ciudadano argentino y sus lenguas representaban una amenaza para la constitución del país (Bein, 2010).

Pompert de Valenzuela (2002, p. 134) menciona que en las primeras décadas del siglo XX se insistió en la posibilidad de crear escuelas exclusivamente para indígenas. El primer

³⁴ El Foro sobre las lenguas indígenas fue realizado en el marco del *Encuentro de arte indígena. Qa'apaxa*. El mismo fue organizado por el Instituto de Cultura de la provincia del Chaco en abril de 2019.

antecedente de creación de una escuela indígena fue en 1884 en el entonces Territorio Nacional del Chaco en la reducción de San Antonio Obligado (lugar que hoy pertenece a Santa Fe). Recién en 1922 el Consejo Nacional de Educación aprueba la creación y reglamentación de las escuelas para indígenas. Estas escuelas se caracterizan por ser *escuelas fijas*, es decir, se establecían próximas a comunidades indígenas donde existían niños en edad escolar, o bien, *ambulantes de cuatro estaciones* porque se establecían en propiedades o territorios donde las poblaciones indígenas migraban para trabajar durante la cosecha. Esta situación implicaba que los docentes se trasladaran con las familias indígenas a los distintos espacios durante el ciclo escolar (El Monitor de la Educación Común, 1922, p. 88).

La política lingüístico-educativa de la época establecía como principio castellanizar a niños inmigrantes e indígenas e incorporar a estos últimos a “los ideales de la vida civilizada”. Las primeras escuelas para indígenas buscaban la integración de esta población no solo a través del aprendizaje del castellano, sino también de la educación. Así leemos en los documentos que estas escuelas presentan contenidos similares a los de las escuelas primarias comunes aunque orientadas a la adquisición de prácticas agrícolas y rurales las que direccionan el destino que les esperaba a los indígenas en la economía regional (Pompert de Valenzuela, 2002, p. 136).

En esta etapa de unificación lingüística no era posible pensar en la diversidad lingüística, ni en el reflote de las lenguas indígenas por el control que ejercía el Estado sobre los colectivos indígenas e inmigrantes. La escuela se convirtió no solo en elemento homogeneizador de las diferencias lingüístico-culturales, sino también en indicador del lugar que le correspondía a cada actor social en el escenario político-social del momento (Medina, 2020).

Políticas lingüísticas de “reparación histórica”

Con el advenimiento de la provincialización del Chaco en 1951 la educación para los colectivos indígenas no presentó mayores avances; algunos niños indígenas concurrían a las escuelas comunes pero sin concluir el ciclo escolar primario (Pompert de Valenzuela, 200, p. 137).

En el año 1986 se reunieron en la ciudad de Roque Sáenz Peña representantes de los tres pueblos indígenas del Chaco con el objetivo de realizar la “Primera Asamblea de Comunidades indígenas” y tratar temas vinculados a la tierra, inseguridad civil y elegir los

representantes para participar de la elaboración del proyecto de Ley Provincial del Aborigen. Este grupo integrado por dos miembros de cada pueblo indígena se lo denominó “Comisión de los seis” (ENDEPA, 2007, p. 5). Entre los derechos que reclamaban se encontraba el acceso a una educación que contemple su lengua y cultura. Se cita un fragmento de dicha solicitud: “una educación para todos y adaptada a nuestra realidad y que la enseñanza en las escuelas primarias comience con la lengua materna del niño aborigen” (ENDEPA, 2007, p. 6).

Luego de debates, consensos y consultas a diferentes organismos de la provincia se sancionó la Ley de la Cámara de Diputados del Chaco 3258 (1987) “Aborigen Chaqueño”. En esta ley pionera se reconoce el derecho de las comunidades *toba*, *wichí* y *mocoví* a acceder a una Educación Bilingüe y Bicultural. En el documento de la ley se observa el uso de lexemas como “tener derecho”, “promover el acceso”, “dotar” y “adaptar” que responden a un ideal político que pretendía borrar los resabios de un proyecto político castellanizante y fomentar una política lingüística basada en bilingüismo y el reconocimiento de la diversidad. Durante esta década la EIB se entendió “como un derecho étnico y colectivo y como *programa* educativo para indígenas” que impulsaba una educación lingüísticamente “propia” y culturalmente apropiada (Walsh, 2010, p. 81). Es decir, la educación para los pueblos indígenas se pensó como una estrategia de reivindicación.

Las políticas educativo-lingüísticas sancionadas durante la década del ‘80 para las comunidades indígenas construyeron nuevos tipos de sujetos políticos, ya que a través del reconocimiento del derecho de las “minorías étnicas” a acceder a una Educación Bilingüe y Bicultural se propiciaba la participación de las comunidades indígenas en el proceso de escolarización formal de sus niños, decidiendo en conjunto, a través de los consejos comunitarios, qué miembro(s) desempeñaría(n) el rol/cargo de Auxiliar Docente Aborigen (ADA) (Medina, 2015, p. 76).

En la década del ‘90 en el marco de reformas constitucionales y educativas, lo intercultural adquiere cierta relevancia en las políticas educativas estatales. Por ello, en los discursos oficiales aparecen expresiones como “políticas compensatorias” y “deuda histórica” que enmarcaron la sanción de la Ley de Educación provincial 4449 (1997) en la que se menciona que: 1) los diseños curriculares e institucionales deben ser adaptados para cada zona y cada cultura; 2) cada institución deberá contar con el soporte técnico, pedagógico y lingüístico para alfabetizar en lengua materna a los educandos y 3) la enseñanza la impartirán, prioritariamente, maestros o personas con títulos equivalentes o

auxiliares indígenas especializados en la Educación Bilingüe Intercultural que pertenezca a la misma etnia/comunidad que los educandos (artículo N° 55 incisos b, c y d).

López (2013) sostiene que a fines de la década del '90 en América Latina se comienza a instalar la noción de interculturalidad en las políticas educativas. De esta manera, la denominación Educación Intercultural Bilingüe se utilizaba en los proyectos educativos como sinónimo de Educación Bilingüe Bicultural, es decir, educación en dos culturas y a través de dos lenguas (López, 1988, p. 49), siempre considerando como destinatarios a los colectivos indígenas. En esta misma línea argumentativa, Walsh (2010, pp. 80-81) afirma que el término interculturalidad posee un doble sentido; por un lado, un sentido político-reivindicativo asociado a la lucha indígena que busca la implementación de una educación que contemple sus prácticas lingüístico-culturales. Por otro, un sentido socio-estatal de burocratización que contempla la EIB como una política educativa destinada para los colectivos indígenas y como “derecho étnico y colectivo”. Walsh (2010, p. 81) afirma que en el marco de la “EIB lo “intercultural” ha sido entendido principalmente en términos lingüísticos y con una sola direccionalidad: desde la lengua indígena hacia la lengua nacional. Y es esta direccionalidad la que le da un sentido de transición: lo “intercultural” es entendido como el relacionamiento que los estudiantes indígenas deben tener con la sociedad dominante y no viceversa.”

Durante las décadas del '80 y '90, la educación destinada a las poblaciones indígenas se implementó a través de programas especiales que dependían del Consejo General de Educación de la provincia del Chaco. Tal como señala Hecht (2014), estas políticas educativas aplicadas, tanto a nivel nacional como provincial, se enmarcan dentro de políticas neoliberales compensatorias que “más allá de lo promisorio de la creación del Programa de Educación Bilingüe Intercultural se identifican ciertos constreñimientos al desarrollo de una educación inclusiva y de calidad para los pueblos indígenas” (Hecht, 2014, p. 7).

Políticas de plurilingüismo

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206 (2006) se observa un cambio terminológico que prioriza el término intercultural, en vez de bicultural, así la denominación Educación Bilingüe Bicultural se sustituye por Educación Intercultural Bilingüe. Este cambio podría deberse a un giro en la política lingüístico-educativa para las comunidades indígenas que pone énfasis en la enseñanza de los contenidos culturales.

La sanción de la Ley de Educación Nacional sentará las bases para promulgar en el Chaco una nueva normativa que surge de un acuerdo internacional entre Brasil y Argentina. Arnoux y Bein (2015, p. 11) mencionan que en el año 2005 el Estado brasileño de acuerdo con la Ley 11.161 (2005) ofrecía en las escuelas secundarias la enseñanza del castellano como segunda lengua. Recién en el año 2009 Argentina sanciona la Ley 26.468 que establece que “todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera en cumplimiento de la Ley N° 25.181” (art N°1). La provincia del Chaco en el año 2007 sancionó la Ley de la Cámara de Diputados del Chaco 5905 (2007) “Programa de Educación Plurilingüe” que define la educación plurilingüe como “aquella destinada a ampliar la construcción de capacidades comunicativas del sujeto y a la que contribuye cualquier conocimiento o experiencia de lenguas, en la que éstas están en correlación e interactúan en la comunicación humana, a través de los distintos lenguajes. Contempla las lenguas indígenas, regionales y extranjeras” (art N° 2). En el año 2012, esta ley incorporó la lengua de señas argentina por medio de la Ley 6975.

Para el diseño y ejecución de los programas Educación Intercultural Bilingüe y Educación Plurilingüe, era necesario crear un organismo que diseñe e implemente las políticas lingüístico-educativas chaqueñas. En el año 2010 se creó la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo a través del Decreto del Poder Ejecutivo del Chaco 380 (2010) en el que se estableció como objetivo: “Planificar, dirigir y evaluar políticas educativas tendientes a garantizar la educación intercultural y plurilingüe, a través de planes y programas para los distintos niveles, modalidades y servicios del sistema educativo así como la educación no formal” (Decreto del Poder Ejecutivo del Chaco 380 (2010, p. 59). Actualmente, este organismo es el encargado de implementar las políticas lingüístico-educativas, brindar capacitaciones para las escuelas que responden a la modalidad bilingüe intercultural, nuclea el Consejo de Rectores de los Institutos de Educación Superior del Chaco con modalidad EIB, entre otras actividades.

Políticas de cambio de paradigma y empoderamiento

Como se mencionó la Ley de Educación 26.206 (2006) sentará las bases para reformas educativas provinciales. La provincia del Chaco adhiere a los lineamientos de la política educativa nacional y reconoce la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe como una

“Modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de los pueblos indígenas en todos los niveles y modalidades” (Ley de Educación Provincial 6691 (2010) Cap. XIII art N° 87). Además, se comienzan a sancionar nuevas normas que pretenden otorgar a las comunidades indígenas mayores espacios de poder para la gestión y la toma de decisiones sobre todo en el ámbito educativo. Por ejemplo: a) Ley 6604 (2010) de oficialización de las lenguas indígenas del Chaco qom, wichí y moqoit. Esta normativa prevé la incorporación de las lenguas originarias en la administración pública provincial y la creación del Consejo Provincial Asesor de lenguas indígenas. B) Ley 7446 (2014) de “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena”³⁵. Esta Ley posee como destinatarios a las escuelas con población indígena y promueve un cambio en la denominación, gestión y conducción de las mismas. Constituye una nueva política educativa que responde a las demandas de “participación” de los pueblos originarios y que tiene como propósito lograr la “calidad educativa” (Medina y Hecht, 2015). C) Ley 7584 (2015) en la que se establece la incorporación al estatuto docente chaqueño (Ley 3529) la modalidad EIB bajo el título “Disposiciones Especiales para la Modalidad Educación Bilingüe Intercultural Indígena”.

Si bien las normativas sancionadas en la última década constituyen un importante avance en materia educativa y lingüística, las mismas deben estar acompañadas de planes de implementación y en articulación con las demandas de los colectivos destinatarios de las mismas. Por ejemplo, las Leyes 6604 y 7446 otorgan una respuesta a las demandas y reclamos de las poblaciones indígenas que solicitan mayor participación y gestión en materia educativa, inserción laboral y capacitación docente, pero todavía no se observa el impacto esperado en los ámbitos de aplicación. La mayoría de estas normativas poseen decretos reglamentarios pero no cumplen con todos los objetivos establecidos como por ejemplo: la creación del Consejo Asesor de Lenguas.

En marzo de 2019 se presentó a la Cámara de Diputados el Proyecto de Ley 986 que

³⁵ En el año 2010 las comunidades indígenas chaqueñas y las autoridades del Ministerio de Educación de la provincia elaboraron el proyecto de Ley 4372 que proponía la implementación del Servicio Educativo de Gestión Social Indígena contempladas en el artículo N° 23 de la Ley de Educación provincial. Luego de cuatro años de tratamiento en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, de consultas a las comunidades indígenas y de debates entre los diversos actores sociales involucrados (comunidades indígenas, autoridades estatales, gremios docentes y docentes indígenas y no indígenas), se aprobó por unanimidad en el año 2014 la Ley 7446 de “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena” (Medina y Hecht, 2015).

pretende modificar algunos artículos en de la actual Ley de Educación provincial, específicamente, en el capítulo referido a la modalidad EIB. El proyecto de Ley propone revisar ¿Cómo se define la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe? y ¿Quiénes son los destinatarios de la misma? En los fundamentos del proyecto se menciona:

La Educación Bilingüe e Intercultural (EBI) es la modalidad que asegura el derecho de los pueblos indígenas a que el sistema educativo contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica. Así mismo, la E.B.I. promoverá en las escuelas un diálogo mutuamente enriquecedor entre la cultura indígena y la no indígena que fomente el reconocimiento y respeto hacia sus diferencias” (Y más adelante se menciona que el objetivo de esta modalidad es) “promover la aplicación de la EIB también al estudiante no indígena o criollo, para conocer y respetar al otro, al que como dice la Constitución Nacional es preexistente. (Proyecto de Ley 986/2019).

La definición de la Modalidad EIB brindada por la Ley de Educación Nacional es más integradora que las propuestas por las normativas provinciales ya que considera que la EIB es una modalidad destinada no sólo a los colectivos indígenas, sino también a otras minorías étnicas como por ejemplo, inmigrantes y extranjeros. En cambio, en la normativa chaqueña se entiende la EIB como educación destinada solamente a poblaciones indígenas. Esta definición no se ajusta a la realidad actual de la provincia del Chaco, sobre todo a los casos de las comunidades indígenas periurbanas del Gran Resistencia (como por ejemplo, Mapic, Toba, Cacique Pelayo, entre otros), cuyos niños y adolescentes asisten a escuelas con modalidad EIB que poseen una matrícula mayoritaria de estudiantes criollos y un menor número de estudiantes indígenas (Medina, 2014). En este sentido, se considera conveniente reflexionar sobre la propuesta del proyecto de Ley 986 (2019) porque no solo implica una ampliación de destinatarios, sino también cambios a nivel curricular que podría conducirnos a una política educativa que fomente el diálogo intercultural.

Reflexiones finales

En este artículo se realizó un recorrido por las principales políticas lingüístico-educativas sancionadas en la provincia del Chaco a través del análisis de documentos legislativos. En este recorrido identificamos cuatro etapas en los que vislumbra el lugar de las lenguas indígenas y sus hablantes en los documentos. En la primera etapa denominada *políticas de homogenización* se mostró que la ideología lingüística que operaba en los inicios de la conformación del Estado Nacional era la de integrar, unificar y homogeneizar las

diferencias lingüístico-culturales. En la segunda etapa: *políticas lingüísticas de "reparación histórica"* a través de la conformación de asambleas y comisiones indígenas, se inician los reclamos y solicitudes de acceso a ciertos derechos, entre ellos, a recibir una educación bilingüe y bicultural. Durante las décadas del '80 y '90, en la currícula oficial del Chaco se contempló la educación intercultural bilingüe a través de programas especiales. El propósito de estas políticas lingüísticas era la inclusión de las lenguas y culturas indígenas en el ámbito educativo, espacio de donde antes se las había excluido, se pretendía reconocer algo que se negó y reparar algo que se dañó. En la etapa de *políticas de plurilingüismo* se observa un marcado énfasis en definir la identidad chaqueña como plurilingüe y pluricultural y la necesidad de implementar no solo la educación bilingüe sino también plurilingüe a través de la enseñanza del portugués en las escuelas secundarias de la provincia. Por último, las *políticas de cambio de paradigma y empoderamiento* es el período de mayor avance en materia educativa para los pueblos indígenas chaqueños. En esta etapa se establece la oficialización de las lenguas indígenas del Chaco, la creación de las Escuelas Públicas de Gestión Comunitaria y se incorpora a los docentes indígenas al estatuto docente chaqueño. Estas políticas implican un cambio en algunas estructuras y roles sociales, tanto por parte de los indígenas, como también de los no indígenas (Medina, 2017).

Teniendo en cuenta este panorama de políticas lingüísticas se retoman los interrogantes planteados por el referente *moqoit* en el *Foro de las lenguas indígenas*: "¿En qué contribuye el Estado a las políticas lingüísticas? y ¿qué participación tienen los hablantes?". Se observa que en los últimos doce años, el Estado provincial brindó algunas herramientas legislativas para visibilizar las lenguas y culturas indígenas en distintos ámbitos de la administración pública, otorgó la conducción y administración de las Escuelas de Gestión Comunitaria Bilingües Interculturales Indígenas y promovió la profesionalización de los docentes indígenas no solo a través de la incorporación al estatuto docente chaqueño, sino también a través de la creación de institutos terciarios con modalidad EIB.

Si bien, estas normativas constituyen un importante avance en materia educativa es necesario que las mismas sean monitoreadas y acompañadas de planes de implementación con participación activa de los destinatarios de las mismas. Es fundamental que los organismos públicos encargados de diseñar, implementar y monitorear las políticas públicas para la EIB puedan fomentar el trabajo colaborativo entre los docentes y referentes indígenas y los hacedores de las políticas lingüístico-educativas y así, dar

cuenta de cómo se logran los consensos entre los colectivos indígenas y el Estado. Los hacedores de las políticas lingüísticas chaqueñas deberían relevar: en qué ámbitos la lengua se está usando, quiénes la usan y/o transmiten para luego profundizar en la alfabetización indígena y lograr un proyecto educativo intercultural inclusivo.

Bibliografía

Arnoux de Narvaja, E. & Bein, R. (2015). Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. En E. Narvaja de Arnoux, & R. Bein (Eds.), *Política lingüística y enseñanza de la lengua* (pp. 13-50). Buenos Aires: Biblos.

Bein, R. (2010). Los meandros de la política lingüística argentina en relación con las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación. En E. Narvaja de Arnoux & R. Bein (Comp.), *La regulación política de las prácticas lingüísticas* (pp. 307-328). Buenos Aires: Eudeba.

Censabella, M., Giménez, M. y Gómez, M. (2011). Políticas lingüísticas recientes en la provincia del Chaco (Argentina) y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas”. En M. Haboud y N. Ostler (Eds.), *Congreso Internacional FEL XV – PUCE I*, Quito, Ecuador.

Censabella, M (2009). Chaco ampliado. En I. Sichra (Ed. y comp.), *Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas de América Latina*. Tomo I (pp. 143-169). Cochabamba: UNICEF/FUNDPROEIB Andes.

Consejo Nacional de Educación (1992). *El Monitor de la Educación Común*, 596. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

ENDEPA (2007). *Legislación indígena de la provincia del Chaco, de la nación argentina y convenios internacionales*. Edición Conmemorativa del Vigésimo Aniversario de la Sanción de la Ley del Aborigen Chaqueño. Resistencia, Chaco.

Hecht, A. C. (2014). Demandas pendientes y logros educativos. Un balance de la EIB en el Chaco entre 1987 y 2014. En *XI Congreso Argentino de Antropología Social*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de <https://www.academica.org/000-081/1728>

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de la Provincia del Chaco*. Buenos Aires: INDEC.

Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 3258 (1987). “De las comunidades indígenas”.

Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 4449 (1997). “General de Educación”

Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 5905 (2007). “Creación del Programa de Educación Plurilingüe”.

Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 6604 (2010). “Declara lenguas oficiales de la provincia a la de los pueblos qom, moqoit y wichí”.

Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 6691 (2010). “Educación de la Provincia del Chaco”

Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 6809 (2012). “Enseñanza obligatoria del idioma portugués en las escuelas secundarias”.

Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 7446 (2014). “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena”.

Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 2314 (2015). “Incorpora la modalidad educación bilingüe intercultural a la Ley 3529 (1989)”.

Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 3093 E (2019). “Modificación de los artículos 87, 88 y 89 de la Ley de Educación Provincial, en la sección específica a la Educación Bilingüe e Intercultural en el Chaco (EBI)”.

Ley del Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina 1420 (1884). “Educación Común”.

López, L. (2013). Del dicho al hecho: desfases crecientes entre políticas y prácticas en la educación intercultural bilingüe en América Latina. En *Página y Signos. Revista de lingüística y literatura*, N° 9, pp. 11-78. Cochabamba, Bolivia.

Medina, M. y Hecht, A. C. (2015). Voces en debate en torno a la Educación de Gestión Social Indígena y de Gestión Comunitaria en el Chaco. *Praxis educativa*, 19(2), pp. 34-42.

Medina M. 2020. Un recorrido por las políticas lingüístico-educativas para las poblaciones indígenas del Chaco. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 29 (1), pp. 75-93.

Medina M. (2017). Descripción etnográfica de la funcionalidad de la lengua toba en la comunidad de habla qom del barrio Mapic (Resistencia- Chaco). (Tesis Doctoral inédita). Facultad de Humanidades, UNNE. Argentina.

Medina M. (2015). Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad EIB: Una aproximación etnográfica a las clases de Qom la’ataqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Rcia, Chaco). Serie tesis 1. Resistencia: Editorial del Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI-CONICET/UNNE).

Pompert de Valenzuela, M. C. (2002). La educación intercultural bilingüe de los indígenas chaqueños. En *Actas del XII Encuentro de Geohistoria Regional* (pp. 134-140). Resistencia, Instituto de Investigaciones Geohistóricas-CONICET y Secretaría General de Extensión Universitaria UNNE.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo una interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Introducción

SIP'OHI (El Sauzalito) es una localidad ubicada en el norte de la provincia del Chaco, a 285 kilómetros de la capital departamental Juan José Castelli y a 550 km de la capital provincial Resistencia (Chaco). Esta localidad es habitada por el pueblo originario Wichi y por población criolla o no-indígena. El Sauzalito es cabecera de seis comunidades: El Sauzal, Los Lotes, El Vizcacheral, Tres Pozos y El Tartagal. Cada una de estas comunidades tiene sus instituciones educativas donde trabajan docentes de grado, Auxiliares Docentes Indígenas (en adelante: ADA) y Maestros Interculturales Bilingües (en adelante: MIB). Cuenta con el Instituto de Formación Docente anexo del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (C.I.F.M.A) U.E.S. número 2.

Lo que voy a presentar a continuación son algunos de los materiales educativos que hemos ido generando como docentes interculturales con el fin de adaptar los contenidos educativos nacionales y provinciales a la realidad de los y las niños/as de nuestros pueblos indígenas.

La comisión de los seis

En términos generales la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante: EIB) está bastante encaminada en materia legislativa, y según la Ley del Aborígen Chaqueño:

“Los indígenas tobas, maticos y mocovíes tienen derecho a estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas indígenas” (Ley del Aborígen Chaqueño N° 3258/87, Capítulo III De la Educación y Cultura, Artículo 14°).

Orlando Sánchez del pueblo qom, Valerio Nicola del pueblo moqoit y Nemesio Coria del pueblo wichí, son conocidos como los padres de la Ley del Aborígen Chaqueño. Estos tres representantes de los tres pueblos chaqueños lograron la sanción de la misma el 16 de mayo de 1987:

LEY N° 6604 de la Provincia del Chaco: Oficialización de lenguas indígenas (2010).

Artículo 1: Declárese lenguas oficiales de la Provincia, además del castellano-

español a la de los Pueblos Preexistentes Qom, Moqoit y Wichí.

**LEY N° 669 de Educación de la Provincia del Chaco (2010). CAPITULO XIII:
Educación bilingüe intercultural.**

Artículo 87: La educación Bilingüe Intercultural es la Modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de los pueblos indígenas en todos los niveles y modalidades.

En las escuelas insertas en las comunidades wichí, trabajan docentes de grado, auxiliares docentes indígenas (A.D.A) y Maestros Interculturales Bilingües (M.I.B). Se aplica la modalidad intercultural desde el nivel inicial, momento en que los/as niños/as wichí ingresan al sistema educativo. Hace algunos años los/las niños/as sufrían de lo que podemos denominar como un “choque cultural” que dificultaba sus trayectorias escolares hasta inclusive el segundo ciclo primario (cuarto / quinto grado), lo que desencadenaba un alto porcentaje de deserción escolar.

Desde hace varios años, los docentes interculturales han ido creando materiales didácticos. Guiados a través de los diseños curriculares nacional y provincial, fueron adaptando los contenidos a la realidad de los y las niños/as indígenas. A continuación presentamos algunos de ellos:

Coordinación Nacional E.B.I. (2014) *Educación bilingüe intercultural. Revista con artes didácticas pedagógicas para la EBI.*

Tohanyajh tojh ie hunhat. Tolhukwey kachal.

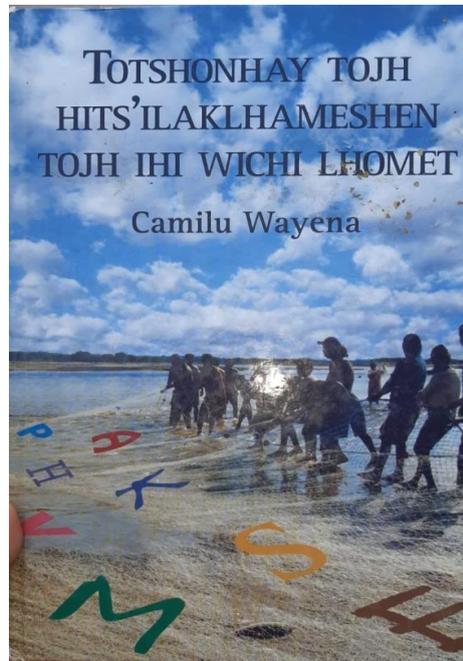
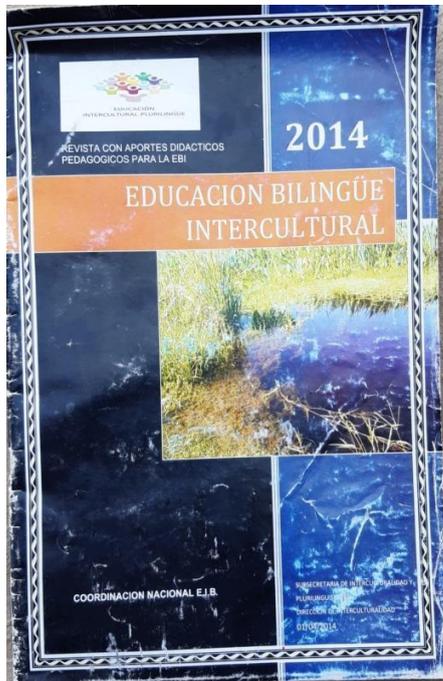
Wayena, Camilo (s/f) *Totshonhay tojh hit's ilaklhameshen tojh ihi wichi lhomet.*

Coria Vilma - Mermo Marcelo (s/f) *alfabetización inicial en wichí.*

Mendoza Evelina y Merino Marcelo (s/f) *Nalhchefwen.* El Sauzalito - SIP'OHI.

Audelina Nvarrete (Selis) y Zulma Keil (s/f) *N'KATELA IFWELN 'UHU.*

Día a día los y las maestros/as interculturales bilingües siguen trabajado con mucho compromiso, luchando para que la modalidad intercultural bilingüe se siga aplicando en el nivel medio de formación educativa obligatoria. Pues muchos/as de los/las chicos/as que egresan del nivel primario y desean continuar estudiando se topan con esa dificultad. Les es difícil seguir estudiando en el nivel secundario, provocando que gran parte de la población abandone sus estudios en esta etapa.



Introducción

En los últimos años Latinoamérica evidencia un cambio importante en relación a la mirada sobre los pueblos indígenas, pasando del monoculturalismo hasta el pluriculturalismo, en donde cada uno de ellos expresa el lugar que se le otorga a las culturas indígenas y su relación con el resto de la sociedad.

Se plantea así la necesidad de diseñar e implementar programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una medida para garantizar la supervivencia, desarrollo y difusión de las culturas indígenas, no solo entre sus miembros sino también al resto de la sociedad. Además busca disminuir el impacto que produce la escuela, y sus contenidos homogeneizantes en castellano, en los niños de estas comunidades.

En diferentes países (por ejemplo Bolivia, Ecuador, Perú) se implementaron programas de EIB, pero en la mayoría de los casos solo están dirigidos a los educandos vernáculo-hablantes, con una delimitación geográfica específica y abordando solamente el aspecto lingüístico, dejando de lado otros factores que hacen a la cultura indígena, aun en Perú que cuenta con más de tres décadas de institucionalización de la EIB.

Nuestro país no se encuentra ajeno a lo que ocurre en el ámbito latinoamericano, como muestra de ello es la inclusión de la modalidad EIB en la Ley Nacional de Educación n° 26206 sancionada en el 2006. A pesar de esto, aún existe una distancia entre lo que la escuela transmite y las culturas de los niños y jóvenes que transitan por los distintos niveles educativos, generando reconfiguraciones tanto a nivel individual como también a nivel interno del grupo étnico al que pertenece el alumno.

El objetivo de este ensayo es indagar sobre la situación de la EIB y su aplicación en Santiago del Estero que, según estimaciones, para 1991 contaba con un número cercano a los 120.000 sujetos bilingües quichua-castellano.

Argentina es un país multilingüístico en donde conviven hablantes de lenguas como el quichua, guaraní, tehuelche, wichí, aymara, entre otros, que en muchos casos atravesaron un largo proceso de discriminación, invisibilización y marginación. Después de un largo período de luchas, signado por el surgimiento, en los países centrales, de movimientos de distinta extracción (personas de color, feministas, indianistas, etc.), los estados se han visto forzados a llevar a cabo políticas para preservar sus lenguas y cosmovisiones, como

medio para garantizar la gobernabilidad.

En la escena latinoamericana, en particular, se produce una presión por parte de los organismos internacionales y agencias multilaterales para reconocer la heterogeneidad cultural de los países emergentes, propiciando estrategias de reconocimiento y de gestión de la diversidad. Es necesario recordar, para poner en contexto la cuestión a abordar, que el germen de los reconocimientos de los derechos de los pueblos originarios, se produce en medio de la oleada neoliberal que cubría casi la totalidad del mapa latinoamericano. (Briones, 2007)

Por todo ello, no es extraño que, aunque la Educación Intercultural Bilingüe constituye actualmente una política de Estado en nuestro país, debemos rastrear en la Reforma de la Constitución del año 1994 el reconocimiento de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas, que en su texto establece la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Entre los distintos derechos que reconoce el artículo 75, en su inciso 17, aparece el vinculado con la educación, decretando que el Estado Nacional busca “garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural”.

En la República Argentina, a partir de la última reforma constitucional, la Nación adhiere a los pactos y convenios internacionales otorgándole igual jerarquía que a la Constitución Nacional, sirviendo de marco legal para la posterior elaboración de leyes. Durante el período 1990 a 2010 se elaboran leyes como la 23.302 sobre políticas indígenas y apoyo a las comunidades aborígenes, y se crean organismos como el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) conformado por un consejo consultivo integrado por referentes de las comunidades y por miembros de diversos ministerios de la nación como educación, salud y economía, los cuales interactúan con la intención de crear políticas que favorezcan al desarrollo e integración de los pueblos originarios dentro de la sociedad.

En el año 1995, la Ley Federal de Educación comienza a reconocer la existencia de los pueblos originarios con sus lenguas y culturas; y a plantear la necesidad de crear programas educativos inclusivos para las comunidades originarias. En el año 1999, el Consejo Federal de Cultura y Educación mediante la Resolución N° 107 reconoce que nuestro país es multiétnico, multicultural y por ende multilingüe, debido no solo a la presencia de población aborígen sino también a migrantes de diversas procedencias culturales y lenguajes. Este documento define a la EIB como: “la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza 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: a desempeñarse activamente en un mundo intercultural y a su mejor calidad de vida”.

Así, en la Educación Intercultural Bilingüe, el aprendizaje y la enseñanza se sostienen a partir de la cultura de la comunidad, relacionando las experiencias escolares con las experiencias vitales cotidianas, comprometiendo a la comunidad, la escuela, los docentes, a los estudiantes y al currículo en un proyecto común, el cual se debe instrumentar como un marco flexible para adaptar a las características propias de cada pueblo.

Los objetivos pensados en torno a la EIB plantean un abordaje alternativo de la diversidad sociocultural y sociolingüística en el sistema educativo argentino. Las poblaciones aborígenes presentan grandes diferencias en cuanto al grado de vitalidad de las lenguas; se exhiben tres situaciones en las que estos idiomas pueden encontrarse; situaciones con un alto grado de vitalidad, situaciones en proceso de retracción y, por último, en estado de desaparición. Paralelamente, respecto a los hablantes, existen monolingües absolutos, otros con distinto grado de bilingüismo, como también indígenas que tienen hoy al castellano como uso predominante, pero que pueden expresarse en ciertos casos en una variedad del español, como el caso de nuestra provincia en donde también se habla la castilla, diferente de la variedad estándar nacional, al verse influida por el sustrato del Quichua. Estas apreciaciones demuestran el grado de la heterogeneidad lingüística que se manifiesta en los distintos niveles de dominio del lenguaje

En algunas provincias se ha dado respuesta a esta situación a través de la presencia de dos figuras de carácter docente: el maestro de grado, por lo general hablante monolingüe del español y una segunda figura docente: el auxiliar aborígen, el maestro especial de modalidad aborígen o los maestros de lengua y cultura, hablantes con diverso dominio bilingüe de la lengua aborígen y el español, que enseñan la lengua y cultura maternas y cuya presencia contribuye a superar las barreras lingüísticas y comunicativas que separan a docentes de alumnos y a la escuela de la comunidad.

En nuestra provincia, existieron distintos documentos que proponían la enseñanza del quichua, no obstante en la práctica no se atendía al bilingüismo desde lo curricular; el uso de esta lengua quedaba a criterio del personal docente. En atención a la diversidad existente en nuestro territorio, se produjeron una serie de documentos que pretendían dar un marco legal a la enseñanza del quichua.

El Decreto Serie “E” N° 4306 de 1983 que establece que “la Secretaría de Estado de Educación y Cultura estimulará el estudio y práctica del habla quichua a través de establecimientos educacionales de su dependencia”. El mismo documento sugiere que

podrían celebrarse convenios y solicitar la colaboración de personas y entidades que quieran sumarse. Tres años después, en el año 1986, se declara “de interés oficial la preservación, difusión, estímulo, estudio, práctica de la lengua quichua dentro y fuera de la provincia; estimular el estudio del habla, especialmente en las regiones donde es corriente su uso”; en otro fragmento propone “dar apoyo a todos los establecimientos educacionales de la provincia en lo referente a la elaboración de los planes concretos para el estudio y práctica de la lengua”. La Resolución N° 1279/88 del Consejo General de Educación de la Provincia reza que “se aplica a partir del presente período lectivo, la enseñanza de la Lengua Quichua” esto se proponía para distintos establecimientos de algunas localidades de la Provincia, como Loreto, Bandera Bajada y Brea Pozo, para todas estas escuelas se creaba un cargo de Maestro Especial de Enseñanza Quichua- Castellano. En 1995, por disposición de la Intervención Federal, se promulgo la ley 6186 que promovía una reestructuración del plantel docente, situación que produce el cese del cargo de maestro de quichua de la escuela de Brea Pozo. En 1998 se pierde el cargo de Loreto, por traslado del docente; no se designó un reemplazante. En esta década, en la Universidad Nacional de Santiago del Estero se impartían cursos de Lingüística Regional Quichua-Castellano, dictados por Domingo Bravo y reconocidos por la Junta de Calificaciones y Clasificaciones de la Provincia de Santiago del Estero.

En 2007 se promulgó la Ley Provincial N° 6876/2007 la cual en su artículo 62° establece: La Educación Intercultural es la modalidad que tiene como finalidad impulsar una perspectiva pedagógica intercultural en articulación con la Educación común, complementándola, enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas que distinguen los procesos interculturales, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales, así como las relaciones que se establecen entre ellos, tanto temporal como permanentemente, propiciando el respeto y reconocimiento de tales diferencias.

En el año 2010, entre el 5 y 6 de julio, se celebró un encuentro de la Mesa Regional NOA de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en nuestra ciudad. Participaron representantes de las provincias de Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Tucumán con el objetivo de elaborar una serie de recomendaciones curriculares para la instalación y consolidación de la EIB en las provincias para luego pasar a las recomendaciones estratégicas para la participación indígena en la EIB.

En la década pasada, desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, se impulsó la creación del Programa de Educación Intercultural y Bilingüe. Desde el programa se

proponen talleres en las escuelas, elaboración de material didáctico, encuentros culturales y artísticos, diversas convocatorias para docentes y estudiantes, y capacitaciones. (Andreani, 2015) describe los problemas asociados al intento de implementación de la EIB en nuestro territorio, destacando la falta de recursos y presupuesto, el perfil de las capacitaciones con alguna base en la interculturalidad y ninguna en el bilingüismo, una falta de planificación lingüística, la concepción por parte de los agentes educativos de la quichua como una instancia para comprender mejor el español.

En la actualidad y a pesar de que existen aproximadamente 80.000 en edad escolar, hay dos cargos (uno vacante) y la mayoría de aspirantes son docentes egresados de la Tecnicatura en EIB o la Diplomatura con mención en Lengua Quichua de la UNSE. En la ciudad de Loreto, en la Escuela Pedro León Gallo de Nivel Primario, se destinaban dos horas semanales en las que se impartía el quichua. Aunque se cree que la materia existía desde 1988, recién en 1992 se produjo el nombramiento del docente. Sin embargo, este cargo es reconvertido y pasa a ser ocupado por el espacio curricular de Educación Física; esto ocurrió en el año 2009. (Trejo, Luna, Soria, 2014)

Existe en la actualidad una cátedra de enseñanza del quichua, “Lengua y Cultura Quichua”, de una duración de 80 minutos semanales en el Colegio Secundario Konrad Adenauer, ubicado en Villa Salavina. En relación a las ofertas de formación profesional, en la localidad de Bandera Bajada en el Instituto de Formación Docente N°21, se encontraba la carrera de Profesorado de Educación Primaria con Orientación en EIB; sin embargo, y debido a la falta de inscriptos, debió ser cerrado.

A modo de conclusión, nos gustaría señalar que en nuestra provincia la EIB presenta complicaciones, sobre todo de tipo presupuestaria, para ponerse en marcha. Esto no debe asombrarnos en una de las provincias con menos recursos del país, con una pobreza estructural de larga data y con un sistema educativo en el que la precariedad laboral es una de sus principales características. Nos parece importante abogar por una mirada intercultural plena, lejos de las propuestas oficiales más cercanas al multiculturalismo y al esencialismo, por una interpelación a los agentes educativos que a veces poseen una mirada estereotipada acerca de la lengua quichua y sus hablantes, y por último demandar al sistema educativo un tratamiento de la cuestión a largo plazo, con una mirada más abarcativa que lo meramente pedagógico y didáctico. Finalmente, queremos hacer hincapié en la dimensión epistemológica de lo intercultural, recuperando su potencia para reflexionar y repensar lo subalterno, los saberes producidos por otras etnias y la invaluable lucha centenaria que ha llevado a los Pueblos Originarios a conquistar espacios y derechos

que les han sido negados históricamente.

Bibliografía:

Andreani, H. (2015). Apuntes para un mapeo de nuevos usos del quichua santiagueño. *Lenguaje*, N° 43.

Bravo, D. (1993). El quichua santiagueño es el quichua argentino. *Primeras Jornadas de Lingüística Aborigen*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA).

Briones, C. (2005). *Cartografías Argentinas Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.

Consejo Federal de Educación (2010). *Resolución N° 119/10 La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*.

Ministerio de Educación de la provincia de Santiago del Estero (2007). *Ley de Educación Provincial N° 6876*.

Novaro, G. (2007). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos culturales*, 7.

Trejo, P., Luna, E. y Soria, M. (2014). La Educación Intercultural Bilingüe en Santiago del Estero ¿Mito o realidad?. *Revista Uturunku Achachi*, Vol.3, pp.81-100.

Según el censo 2010, en Argentina 955.032 personas se reconocen como indígenas o descendientes de indígenas y los tres pueblos numéricamente más representados son el Mapuche, Toba/Qom y el pueblo Guaraní.

En la provincia de Misiones habitan 124 comunidades³⁶ guaraníes, con una población estimada de más de 13.000³⁷ personas pertenecientes a la parcialidad mbya, aunque también se hallan grupos que se auto-reconocen como *Chiripá (Avá Katú Eté*, también designados como *Ñandéva*) y *Paí Tavyterá* (también designados como *Kayová* o *Pañ*) (Gorosito, 2006). Y según el censo 2010, en la provincia el 1,2% (representa 7.379 personas) se auto-reconoce como originario o descendiente de pueblos originarios.

En la actualidad, el acceso a la educación es un derecho de los pueblos originarios, reconocido y asegurado por diversas legislaciones e instrumentos internacionales, nacionales y provinciales. Sin embargo, desde el último cuarto del Siglo XX los pueblos originarios de la Provincia de Misiones se han ido incorporando con dificultad al sistema educativo formal, las dificultades que enfrentan para su incorporación, permanencia y egreso son múltiples y se encuentran entrelazadas por tensas relaciones interétnicas (Nuñez, 2012; 2018; 2019).

La Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB) es una modalidad del sistema educativo y constituye un derecho de los pueblos originarios: “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” (Ley de Educación Nacional N° 26.206, Capítulo XI, artículo 52).

Si bien es un avance significativo en relación con las escasas menciones previas al tema, persisten ciertas dudas con respecto a su alcance. En el 2011 con un grupo de estudiantes

³⁶Datos proporcionados por la Secretaría de Agricultura Familiar de la provincia (2019).

³⁷Datos proporcionados por la Dirección de Asuntos Guaraníes (2016).

guaraníes del nivel superior comenzamos a realizar encuentros anuales de estudiantes de los pueblos originarios de la provincia de Misiones (el primero fue llevado a cabo los días 21 y 22 de septiembre de 2011 en mi comunidad Perutí). En las reuniones de trabajo los estudiantes secundarios expresaron las dificultades que enfrentaron y enfrentan en su paso por el sistema educativo formal de la sociedad dominante:

- Escaso recurso económico: falta de becas, escasez de útiles escolares, alimentos y vestimenta.
- Distancia y estado de los caminos para acceder a las instituciones educativas.
- Escuela primaria con muy bajos contenidos curriculares básicos comunes.
- Lengua Materna: algunos profesores restringen dentro del aula el uso de la lengua guaraní entre los alumnos. Más de una vez, el docente sanciona a los alumnos al comunicarse en guaraní, alegando que le están faltando el respeto, sin comprender ni preguntar acerca de lo que se está hablando. Genera dificultad en la dinámica entre alumnos y docentes al momento de consultar dudas. También discriminación de parte de los docentes que dejan de lado a aquellos estudiantes que no participan en clases. El español como segunda lengua. Dificultades en la comprensión de textos y limitación en la expresión oral y escrita.
- Falta de espacio curricular dentro de la escuela primaria, secundaria y universitaria para hablar sobre los pueblos originarios.
- Formación temprana de familia: Responsabilidad que recae principalmente en la mujer que debe afrontar, por un lado, la discriminación en la comunidad por asistir a la escuela en estado de gestación, por otro lado, discriminación en la escuela por embarazo temprano. Además de la necesidad de cuidados especiales durante el embarazo.
- Relación con los/as demás compañeros/as: uso de preconceptos sobre indígenas.
- falta de tutores para acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

En base a ejes temáticos dialogados durante el encuentro elaboramos una serie de Propuestas a alcanzar para mejorar las condiciones y calidad de la educación:

- Generar un espacio comunitario para reflexionar sobre la estrategia de enseñanza-aprendizaje.
- Crear espacios de diálogo entre docentes y alumnos/as.
- Organizar más instancias de intercambio entre todos los actores sociales que intervienen dentro del proceso de educación.

- Promover clases de apoyo para todas las materias.
- Realizar actividades extra curriculares al curso, guiados por un docente responsable, donde se pueda dialogar y mejorar las relaciones sociales, aclarando los significados de etnicidad, identidad, identificación, pueblo guaraní, pueblos nativos.
- Mantener una comunicación fluida con intercambio de experiencias entre los docentes y directores de los colegios.
- Fomentar encuentros entre jóvenes, a través de visitas a las comunidades para compartir experiencias y reflexionar sobre ellas.
- Realizar talleres de lectura para mejorar el uso del castellano, así como ensayos de oratoria con exposiciones grupales.
- Proponer instancias de capacitación para docentes.
- Organizar actividades lúdicas y recreativas para incorporar al estudiante a las instituciones educativas, con la participación de los estudiantes más avanzados para atraer y contener a los demás estudiantes.
- Alentar a los/las estudiantes del nivel superior, que ya formaron familias, a que compartan sus experiencias a través de charlas con los padres de las chicas embarazadas y con los varones cónyuges, sobre la importancia del apoyo familiar para continuar los estudios durante el embarazo y la crianza.
- Proponer a las instituciones alternativas de cursado durante el último período del embarazo (aproximadamente 3 meses). Especialmente teniendo en consideración el clima, alimentación, salud, etc. para que las parejas no se vean obligados a dejar el estudio.
- Charlas para analizar los efectos de la estigmatización, racismos, y la importancia de respetar la diversidad sociocultural.
- Realizar tutorías para estudiantes de primaria y secundaria a fin de mejorar la lecto-comprensión de textos escolares.
- Instalar escuelas secundarias dentro de las comunidades que aun no tienen, y equiparlas con una biblioteca y sala de informática con internet.
- Generar materiales educativos para mostrar trayectorias de estudiantes guaraníes de nivel superior, historias de vida de los/as ancianos/as, origen y formación de las comunidades, el significado del agua, la tierra, el monte, los animales y todo aquello que compone el universo guaraní, con el fin de enseñar la historia y cultura del pueblo guaraní.
- Comprometer a las instituciones gubernamentales para que garanticen la cobertura de becas, apuntes y demás gastos necesarios para suplir las necesidades de los estudiantes.

Estas gestiones deben ser acompañadas por las autoridades de cada comunidad, en especial los caciques, padres y estudiantes.

- Incluir maestros auxiliares en todos los niveles educativos de la escuela primaria y secundaria.
- Revisar la pedagogía aplicada por los docentes para mejorar los métodos procedimentales para optimizar la explicación de los contenidos a los estudiantes.

Por otro lado, puesto que la EIB es una modalidad del sistema educativo para los pueblos indígenas quedan eximidos como destinatarios los niños/as y jóvenes no-indígenas, así como también otros sectores poblacionales que viven en Argentina (migrantes, afrodescendientes, sectores populares, etc.). Consideramos que es necesario superar la visión segmentaria de la educación intercultural, partiendo de considerar que la interculturalidad atraviesa e integra a toda la sociedad en su conjunto y no sólo a las poblaciones indígenas. En este sentido, la educación debiera ser intercultural para todos/as. Los pueblos indígenas saben que existen legislaciones suficientes para materializar la interculturalidad. Sostenemos el deseo de la creación de una política universitaria estable y fija que permita un mayor ingreso y egreso de jóvenes indígenas y, en términos amplios, el anhelo de interculturalizar el sistema educativo formal.

Existen diferentes experiencias de programas de inclusión de indígenas en las Instituciones de Educación Superior en general. Aquí nos detendremos en el caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Las iniciativas de propuestas inclusivas en la FHyCS-UNaM se rastrean desde el 2007/2008 con el Proyecto Los que ayudan a estudiar (Programa Nacional de Voluntariado Universitario) que luego fue convertido en un Programa de promoción y apoyo a estudiantes guaraníes que cursan carreras en la FHyCS (UNaM) e institutos de educación superior. Pero el programa de mayor éxito ha sido “Jaguata pavẽ Ñembo'éapy (Caminemos todos por la Educación)”, implementado en el 2015, cuyo objetivo apuntaba a aumentar la matrícula de estudiantes guaraníes, así como a contribuir a mejorar el rendimiento académico y el índice de inclusión, de permanencia y egreso de estudiantes guaraníes en IES de Misiones. A finales de 2015, luego de la asunción del nuevo gobierno de “cambiemos”, el programa fue suspendido y en ese período vivimos un contexto de constantes ataques y vaciamientos de la educación pública. Actualmente, no existe ningún programa para estudiantes guaraníes en la UNaM.

En lo que respecta a la EIB consideramos que debe abarcar los contenidos de la sociedad externa, pero también los contenidos que el mismo pueblo decida. Somos conscientes de

la realidad del pueblo guaraní y sabemos que necesita adquirir el aprendizaje de los blancos, pero también debe educarse dentro de sus propias normas de educación, de modo que debemos buscar y encontrar un equilibrio entre los dos modelos educativos, para conseguir la educación autónoma que nos merecemos. El modelo de educación que deseamos surge desde el conocimiento del Pueblo Guaraní. Donde se respete la historia, la lengua, la religión, la forma de enseñar y transmitir valores, saberes y conocimiento en general. Una educación que tenga en cuenta el contexto histórico-social que define al Pueblo Guaraní, como así también las características particulares de cada comunidad, su entorno social y su desarrollo socio-productivo. Se debe permitir que los caciques, opyguá, ancianos, padres y los jóvenes que se están formando dentro de las universidades, tengan participación activa en el proceso educativo. La Educación 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 el sistema educativo. Para conseguir autonomía en la educación, en primer lugar debemos lograr la libertad de participación de todo el pueblo guaraní, el respeto por su educación y la responsabilidad de sostener las decisiones que respectan a la educación que se elija. Este es un trabajo que se debe realizar en conjunto con la comunidad educativa en general. Todos deben asumir el compromiso firme de participar en los debates reflexionando, analizando, criticando, proponiendo y ensayando modelos alternativos que permitan incorporar los saberes de los guaraníes dentro del sistema educativo.

Ahora, con todo lo que vivimos con el COVID-19, estamos reevaluando muchas de las maneras en que hacíamos la mayoría de las cosas. Ahora entonces creo que es tiempo de reevaluar la manera de enseñar (cómo) y sobre todo de qué contenidos enseñar, y de interculturalizar los espacios. Las universidades son escenarios fundamentales para la transformación social, para que la sociedad sea más equilibrada, justa y más democrática. Por ello, considero que es urgente que se institucionalice un programa para fortalecer la inclusión, garantizar la permanencia y la graduación de estudiantes de poblaciones indígenas en la universidad, y tal vez incluso continuar con el nivel de pos-grado.

Referencias Bibliográficas

Gorosito Kramer, Ana María (2006) "Liderazgos guaraníes. Breve revisión histórica y nuevas notas sobre la cuestión". En: *Avá. Revista de Antropología*. n° 9, pp. 11 a 27. Posadas, Imagen Imprenta.

Nuñez, Yamila Irupé (2019) 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 Doctorad en Antropología Social. Programa de Posgrado en Antropología Social (PPAS), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.

Nuñez, Yamila Irupé (2018) Abriendo camino. Estudiantes mbya-guaraní en Instituciones de Educación Superior de la Provincia de Misiones (Argentina). Tesis de Maestría en Antropología Social. Programa de Posgrado en Antropología Social (PPAS), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.

Nuñez, Yamila Irupé (2012) Educación superior en contextos de interculturalidad: el caso de los estudiantes guaraníes en la FHyCS-UNaM. Tesis de Licenciatura en Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.

González, Aníbal (2017) “Jaguata pavẽ Ñembo’éapy (Caminemos todos por la Educación)”, en co-autoría con Martín González y Yamila Irupé Nuñez. En: Daniel Mato [Coord.]: *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*. Pp. 83-95.

- INDEC 2010. Tomo1.pdf

- Constitución Nacional de la República Argentina (1994).

- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).

Manual Patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos indígenas de Salta.

Ana Victoria Casimiro Córdoba (2019) Salta: Fondo Ciudadano de Desarrollo Cultural

Rosa E. Guantay

En el mundo de la educación y más particularmente en las escuelas primarias y profesorados, el manual suele ser un libro de uso corriente entre docentes, padres y alumnos. En estudios de la manualística en Argentina el manual y las publicaciones que gravitan a su alrededor (como guías o cartillas de ejercicios) son definidos como textos de enseñanza que tratan una disciplina o área de conocimiento para un nivel o sección del sistema educativo y refieren a un programa preciso. Son también obras que se conciben para un uso a la vez colectivo e individual.

El manual que presentamos aquí es un manual digital, formato que nos convoca a reparar en las nuevas materialidades y prácticas discursivas destinadas a educadores/as, donde la socialización y editorialización de la web representan tendencias de la lectura y producción digital del momento. Cuando pensamos en los docentes como lectores/as destinatarios/as de este manual, advertimos que uno de los fenómenos que trae aparejado este formato es el desplazamiento de la lectura individual sostenida en el tiempo por generaciones, a la lectura colaborativa. Este desplazamiento, que no es menor, invita al receptor/a de esta publicación a asumir su protagonismo como lector social, dado que su mirada va a afectar tanto al texto como a la comunicación del mismo, dando lugar a una singular lectura social, cuya materialidad adquiere consistencia y significación en el entorno digital.

El entorno digital es un mundo nuevo para la Educación Pública en general y mucho más para la educación en y con Pueblos Indígenas, de ahí que es doblemente valioso e imprescindible que este manual se encuentre disponible, en línea, para docentes y todo interesado en el patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos indígenas de Salta, provincia del norte de Argentina. Internet, concebido para acercar en la inmediatez a las personas y grupos, puede también, puesto en el territorio de las prácticas sociales, hacer visibles diferencias y desigualdades de accesibilidad que será menester sortear.

Como manual el asunto o área de conocimiento que trata esta obra es la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas de Salta, como patrimonio. El concepto de patrimonio resulta controversial para quienes provenimos del campo educativo por sus resonancias con el capitalismo, no obstante; en la obra, la mirada antropológica de su

autora recupera para esa noción dimensiones que lo redefinen, afirmando que “no es posible establecer límites temporales, estéticos o económicos que definan *lo patrimoniable* puesto que su determinación esta en los procesos de significación social”.

Con un fuerte acento en la significación social, el concepto de patrimonio es complejizado por la autora para abarcar, no solo a la cualidad de generar valor económico, sino también su capacidad de activar en los diferentes sectores de la sociedad determinados objeto y bienes considerados valiosos; para también tornarse una herramienta política en manos de una comunidad.

En el capítulo I la autora hace una apuesta por la denominación de patrimonio de la UNESCO (2014) que “contribuye a la revalorización continua de las culturas y las identidades y es vehículo importante para la transmisión de experiencias, aptitudes y conocimiento entre las generaciones” destacando el valor positivo para la humanidad que le otorga este enfoque, a la diversidad cultural. Sistematiza en cuadros comparativos cómo es definido el patrimonio cultural en la legislación internacional, nacional, provincial y los temas que la legislación trata, vinculados al patrimonio. En ese marco la autora hace surgir la pregunta acerca de quiénes son los dueños del patrimonio, develando que si el patrimonio cultural pertenece a toda la humanidad no hay dueño individual ni nación dueña, cuestión que produce en la práctica, yuxtaposición de jurisdicciones y conflictos de intereses, donde muchas veces los pueblos indígenas son/han sido relegados de las esferas de decisión sobre lo que le es propio.

En ese marco general de la noción de Patrimonio, que abarca un espectro amplio de objetos, bienes y entidades significativas para un pueblo, en este capítulo y con fines analíticos, profundiza la diferencia entre patrimonio tangible e intangible. Los objetos de valor material o tangible como los monumentos, edificios históricos, cuadros, que en términos generales resultan ligados a lo intangible como los saberes tradicionales, creencias, técnicas y tecnologías ancestrales, lenguas, etc. El idioma es incluido junto a las tradiciones como vehículo del patrimonio cultural inmaterial de la humanidad.

Las declaraciones y documentos que ponen el acento en la especificidad y relevancia de las lenguas y los contextos plurilingües son abundantes, sin embargo la autora hacer notar que en la definición patrimonio cultural inmaterial no existe una valoración intrínseca de la diversidad de lenguas, su valoración es en relación a la transmisión de la cultura. En el manual el/la lector/a podrá profundizar en categorías asociadas a la búsqueda de esta valoración de las lenguas en sí mismas, en los conceptos de plurilingüismo, lenguas con territorio, lenguas desprovistas de territorio, igualdad de hablantes, paz lingüística,

equilibrio eco lingüístico y diversidad. En ese abanico de conceptos la autora logra transmitir la relevancia de lo lingüístico en la cultura de los pueblos, resaltando que “el reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística cimienta el camino para la construcción de naciones multiétnicas, pluriculturales y multilingües promotoras de una cultura de la paz”.

Entre los resaltados y cuadros que contiene en su diseño el manual, es posible encontrar voces desde los territorios como la de Rigoberta Menchu que nos recuerda que “a través de él (idioma) ha sido posible la conservación de nuestra memoria histórica, que transmitimos de generación en generación. También lo es porque la tradición oral es un aspecto fundamental en el proceso de nuestra formación y educación”. Es por eso que en este contexto de mundialización económica y de globalización de la sociedad la autora presenta proyecciones que, para el siglo XXI, ponen un alerta frente al riesgo de que desaparezca el 80 % de las lenguas del mundo; y la consecuente imperiosa necesidad de desarrollar políticas lingüísticas que protejan la diversidad lingüística, que aún es parte de la humanidad.

Entre las medidas para salvaguardar la diversidad lingüística existen documentos internacionales que la autora sistematiza en el manual puntualizando ámbitos y alcances, entre los cuales encontramos: declaratorias de reconocimiento y promoción de lenguas minoritarias; sanciones a toda practica que promueva la discriminación y estigmatización de hablantes de lenguas minoritarias; promoción del uso de la lengua nativa en el ámbito público; educación plurilingüe; investigación lingüística para fomentar estudios sobre lenguas regionales o los contactos lingüísticos y contextos plurilingües ; fomento de medios de comunicación y ciberespacio para facilitar el acceso a las nuevas tecnologías en la lengua nativa y la producción de herramientas tics para el aprendizaje de las lenguas minoritarias.

Así como es controversial la noción de patrimonio, resulta igualmente conflictiva la perspectiva de los derechos cuando la historia nos cuenta que los derechos siempre han sido esquivos para los Pueblos indígenas. El desafío del presente es reconocer la lucha y resistencia histórica de los Pueblos indígenas por Cinco Siglos Igual, según reza la canción protesta de León Gieco y aun no conseguimos achicar la brecha.

El estado de pobreza estructural y de abandono de nuestros hermanos indígenas en cuestiones de atención primaria a la salud, educación intercultural y oportunidades para el desarrollo de sus comunidades no hace más que reflejar las miserias del capitalismo salvaje y extractivo que domina las relaciones sociales en el Estado Provincial, Nacional y

de la región.

En el manual la pregunta por los derechos culturales y lingüísticos conduce a la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y otros instrumentos jurídicos mundialmente reconocidos como la declaración de Fribourg sobre Derechos Culturales (2007) y la Declaración Universal de los derechos lingüísticos (1997). Uno hace referencia a la importancia de las comunidades culturales y a la cooperación cultural como derechos constitutivos de la libertad y dignidad humana; y se enuncian con el fin de enriquecer la *universalidad* de los derechos a través de la *diversidad*. El segundo, refiere al derecho de todas las personas y grupos a expresarse libremente en todo ámbito empleando su propia lengua como individuo y como colectivo social, dado que la lengua se construye en el seno de una comunidad. Siguiendo una lógica que aporte al docente o lector interesado, indicadores acerca de los temas que aborda, la autora sistematiza en un cuadro un listado de derechos lingüísticos y culturales, individuales y colectivos; en el que confluye una coincidencia entre los derechos culturales y lingüísticos que es la de dar y recibir una enseñanza de y en su idioma y de y en otros idiomas, al igual que el derecho de dar y recibir un saber relacionado con su cultura y sobre otras culturas.

La humanidad se empobrece cuando se ignora o destruye la cultura de un grupo determinado, es una idea fuerza que afirma y sostiene la Declaración de México sobre las políticas culturales celebrada en 1982. En ese marco y ya en el cierre del capítulo la autora reflexiona acerca de cómo las políticas culturales van, con el tiempo, a reconocer que cultura es mucho más que las obras maestras en el sentido clásico de arte, para pasar a significar y abarcar tanto a las culturas hegemónicas como a las populares, occidentales u originarias. De igual modo, las políticas lingüísticas actualmente se orientan o muestran una tendencia a lograr un equilibrio ecolingüístico, en el que las diferentes lenguas puedan tener condiciones más igualitarias de relación y convivencia.

Antes de cerrar, entre los temas que presenta el manual, el de las políticas lingüísticas, fue uno de gran atracción entre docentes noveles que participaron de un curso de capacitación sobre Materiales didácticos para la alfabetización en EIB. El tema resultó convocante para objetivar como se están llevando a cabo las prácticas, trabajos de campo y otras formas de diseñar la formación docente por un lado y por otro hacer una lectura de las políticas lingüísticas en el cotidiano vivir en la provincia de Salta. En ese marco las jóvenes docentes, en los intercambios que tenían lugar entre los/las participantes del curso sobre Materiales para la Educación en EIB hacían *una lectura al manual y varias lecturas a la realidad*, parafraseando y concienciando la pedagogía de Paulo Freire.

El manual como material destinado preferencialmente a docentes y público en general, fue valorado por los /las noveles docentes como un material que le aportó fundamentos para la definición del enfoque de sus propuestas didácticas y diseño de materiales didácticos. La consideración de las políticas lingüísticas en el tiempo resultó en una toma de conciencia y mirada crítica de la función de la Escuela y de la dimensión política del trabajo docente. Preguntarse a favor de quien practico cuando enseño hizo visible la importancia de conocer la historia, la legislación, las luchas libradas a favor de los pueblos indígenas en los territorios de resistencia del arte, la comunicación, las ciencias y los desvelos de tantos por la diversidad que distingue a Nuestra América.

Justamente en el capítulo 2 la autora aborda la aventura de recorrer los Caminos de la diversidad en Argentina a partir del mal llamado descubrimiento de América, momento histórico que pone en marcha un proceso de construcción de la alteridad en esta región del mundo. En ese contexto reconstruye e instala la pregunta acerca de quiénes somos nosotros y quienes son los otros. Opta por abordar la situación desde una perspectiva relacional y su apuesta es pensar que otredad y mismidad son suplementarias, ya que existen unos y otros en tanto entran en relación y no per se.

Desde ese enfoque racional se despliegan en el capítulo temas y problemas como etnocentrismo, eurocentrismo, raza, homogeneización cultural, desde los cuales se aporta elementos con los cuales comprender las categorías indio, colonia, colonialidad. Y también las palabras con las cuales se va a nombrar la existencia de nosotros o los otros como aborígen, indígena u originario; según provengan desde un lugar de poder o desde un proceso de auto denominación.

Queda explicitado que para recorrer los Caminos de la diversidad será menester desandar procesos identitarios de la argentinidad. La consolidación del Estado Nación se construyó con un modelo occidental de unificación territorial y homogeneización cultural, con las consecuencias violentas para la diferencia y la diversidad que constituye a la Nación Latinoamericana.

Etnocidio, mestizaje, dispositivo cultural, identidades étnicas, genocidio serán términos necesarios a los que la autora deberá echar mano para explicar cómo fue posible construir un mono relato nacional donde los pueblos originarios quedaron fuera. Sin embargo, con igual o más fuerza la historia aporta hechos contundentes con los que la autora esgrime argumentos para sostener que aun con el éxito del proyecto nacional, en términos discursivos, en los territorios de la América profunda los pueblos originarios resistieron, y aun invisibilizados mantuvieron una conciencia común de una existencia culturalmente

diferenciada.

Resulta esclarecedora y de efectos reivindicatorios de parte de la autora de este manual la referencia a los hechos que explican cómo fue posible la pervivencia de lo indígena en tan adversas condiciones. En primer lugar esgrime un aporte de las Ciencias sociales para hablar de identidades en plural y como procesos, no como entidades únicas y estáticas; otro de las prácticas sociales que muestran que las identidades pueden ser activadas desde la acción política, lo que se denomina proceso de etnicidad; y por último tener presente que la comunidad, el territorio y la cultura se van reconfigurando a partir de relaciones etnopolíticas que incluyen procesos de negociación, apropiación y resistencia en la que los pueblos se van adaptando, transformando y reconstruyendo como grupos políticos que disputan significados sociales, derechos y posicionamientos.

Para el caso de Argentina y de la región es imperioso resaltar también que los procesos de revisibilización indígena estuvo acompañado de los procesos de recuperación de la democracia en los años ochenta y que junto a la lucha sostenida de los movimientos indígenas y las nuevas condiciones de diálogo con el Estado; hizo posible que en los noventa, la Constitución Argentina reconozca la *“preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas..., garantice el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural...; la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano...”*(Constitución Nacional, 1994, art. 15 inc. 75). Este hito tan feliz para la restauración de la Paz, la convivencia y el crecimiento de nuestro imaginario de Nación abre las puertas a una nueva etapa para la República. El reconocimiento de la existencia previa de los pueblos indígenas y el otorgamiento de derechos habilitaron a nuevos procesos de re-existencia de lo que declaraciones del saber científico y el poder estatal habían dado por extintos; procesos de re-emergencia de individuos, grupos o comunidades que para sobrevivir habrían optado por invisibilizarse y felizmente abrir procesos de revitalización de las lenguas y culturas indígenas en todos los ámbitos del desarrollo de este, nuestro País.

Con la presentación de las coordenadas conceptuales con las que minuciosamente la autora acerca la lupa la diversidad cultural y lingüística de Argentina, esperamos animar a que los lectores recorran dicha diversidad con información contextualizada que se despliega en el capítulo 3, acerca de cuáles son los pueblos originarios que viven en el territorio nacional, su densidad poblacional, su localización por provincias, hasta adentrarse a información actualizada de la población originaria de Salta y en el capítulo⁴

un estudio detallado de la situación de las lenguas originarias de pueblos indígenas –ava guaraní, chane, tapiete, qom, wichi, chorote, chulupi, aymara y quechua- y el estado en el que se encuentran las políticas lingüísticas y la educación vinculada a esta diversidad lingüística en Salta (Argentina).

Sobre los autores

Alejandro Antonio Di Iorio

Licenciado en Letras (UNaM), Jefe de Trabajos Prácticos de las cátedras Lingüística II (carrera Lic. en Letras) y Lingüística (carrera Lic. en Antropología) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM).

Ana Teresa Cusa

Profesora en Geografía (UNT), Jefa de Trabajos Prácticos en el Instituto de Estudios Geográficos y en la Cátedra Sociedades Complejas y Campesinas (UNT).

Ana Victoria Casimiro Córdoba

Licenciada en Antropología (UNSa), Diplomada en Pensamiento Latinoamericano y Caribeño (CLACSO), Especialista y Magíster en cultura guaraní jesuítica (UNaM). Coordinadora del Grupo de Estudios Etnográficos del Chaco y las Yungas (GEEYCH) del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (CONICET-UNSA).

Andrés Villalba

Personal del Instituto de Política Lingüística del MCECyT, Provincia de Misiones.

Aníbal González

Perteneciente al Pueblo Mbya-guaraní, de *Tekoa Perutí* (El Alcázar, Misiones-Argentina). Miembro del Grupo de Estudios Guaraníes (Secretaría de Investigación, FHyCS-UNaM), Tesista de la Licenciatura en Trabajo Social (FHyCS-UNaM) y Auxiliar de Investigación (Secretaría de Investigación, FHyCS-UNaM).

Anselmo Fernández

Perteneciente al Pueblo Mbya-guaraní, de *Tekoa Arandú*. Profesor de lengua y literatura (ISPARM), docente en los Institutos Tajy Poty y B.O.P N°117 Yryapu y Profesor de Pronunciación guaraní en la carrera de Locutor Nacional del instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya (ISPARM).

Esteban Nolazco

Maestro intercultural bilingüe de la Localidad de El Sauzalito, departamento General Güemes, Provincia del Chaco.

Francisco Bolsi

Profesor y Licenciado en Historia (UNT), Doctor en Ciencias Sociales con orientación en Historia (UNT), Investigador Asistente del CONICET.

Liliana Daviña

Profesora y Licenciada en Letras (UNaM), Especialista en Ciencias del Lenguaje (UNCuyo), Magister en Análisis del Discurso (UBA), Doctora en Lingüística (UBA). Docente de grado y posgrado (UNaM). Se ha especializado en relaciones glotopolíticas, polifonías de Misiones, análisis del discurso, semiótica.

Marcela Wintoniuk

Licenciada en Letras y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación. Se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos Regular de la cátedra Teoría y Metodología de la Investigación II de la Universidad Nacional de Misiones.

Marina Gabriela Barbian

Lic. en Gestión Educativa (UCASAL), Profesora en Biología (FACEQyN - UNaM), Especialista en didáctica de las ciencias naturales, en educación y TIC (PNFD). Actualmente se desempeña como docente en las escuelas C.E.P. N°30 aula satélite Takuapí, B.O.P. N° 27, E.P.E.T. N° 14, Normal N° 3.

Martín González

Perteneciente al Pueblo Mbya-guaraní, de *Tekoa Ka'aguy Mirí Rupá* (Aristóbulo del Valle, Misiones-Argentina). Tesista de la Licenciatura en Trabajo Social (FHyCS-UNaM) y Auxiliar de Investigación (Secretaría de Investigación, FHyCS-UNaM).

Mónica Medina

Licenciada en Letras (UNNE), Magíster en Antropología Social (UNaM) y Doctora en Letras (UNNE). Es docente de la Especialización en Enseñanza de Lenguas del Instituto

Superior de Lenguas y Culturas Chaco (MECCyT-Chaco) y se desempeña como JTP en la cátedra: Culturas Originarias en el Gran Chaco (FADyCC-UNNE). Actualmente es becaria posdoctoral en el marco del Proyecto de Unidad Ejecutora IIGHI denominado Región NEA y Políticas Públicas. Desde el año 2008 participa en diferentes proyectos de investigación e integra el equipo de investigadores del Núcleo de Estudios de Lenguas Minoritarias Americanas (IIGHI-CONICET/UNNE).

Olga Liliana Sulca

Profesora y Licenciada de Historia (UNT), Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO) Especialista en Educación Intercultural Bilingüe para América Latina, Docente de la cátedra Historia Indígena americana y extra americana (UNT).

Raúl Orlando Banegas

Tutor de la Tecnicatura en Educación Intercultural Bilingüe Quichua (UNSE)

Rosa Evelia Guantay

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNSa), Especialista en Ciencias Sociales con mención Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Se desempeña como Docente en la Cátedra Didáctica I con Práctica en el Nivel Primario y Profesora responsable por extensión de funciones en Educación Popular (materia optativa) de la Carrera de Ciencias de la Educación (unas). Actualmente dirige el proyecto C.I. UNSa N° 2494 “Los textos de enseñanza en proceso de alfabetización con población escolar indígena. Estudio en escuelas primarias de modalidad en EIB.”.

Yamila Irupé Nuñez

Licenciada en Antropología Social (UNaM), Magíster y Doctora en Antropología Social (UNaM). Se ha especializado en relaciones interétnicas, educación, problemáticas interculturales, patrimonio cultural intangible indígena y liderazgos femeninos indígenas. Actualmente se desempeña como investigadora en la Secretaría de Investigación de la FHyCS-UNaM.

Este libro presenta algunas de las experiencias compartidas en el III FORO DE PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN: “Experiencias de educación intercultural en la Región del Norte Grande Argentino” llevado a cabo los días 9 y 10 de Agosto de 2019 en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. (FHyCS-UNaM). Consideramos necesario hacer circular sus palabras y reflexiones también mediante la escritura, que configura otro modo de comunicación, pues una de las finalidades de esta iniciativa es dar mayor visibilidad a las problemáticas educativas que enfrentan los pueblos indígenas de la Región del Norte Grande.

