

## LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y SUS DESAFÍOS PARA POBLACIÓN GUARANÍ DE SALTA Y MISIONES (ARGENTINA)

YAMILA IRUPÉ NUÑEZ / ANA VICTORIA CASIMIRO CÓRDOBA

### Resumen:

Este trabajo describe el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las provincias de Salta y Misiones (Argentina); ambas poseen población guaraní y presentan contextos de heterodoxia lingüística y cultural. El propósito es identificar puntos de encuentro y divergencias sobre la propuesta educativa destinada a las poblaciones guaraníes en estas dos provincias. Para dar cuenta de ello trabajamos a partir de referencias históricas y legales acerca de la conformación de la modalidad EIB en cada provincia y de nuestras propias investigaciones con dichas poblaciones, desde una perspectiva antropológica.

### Abstract:

This paper describes the development of intercultural bilingual education in the provinces of Salta and Misiones (Argentina); both provinces have a Guaraní population and contexts of linguistic and cultural heterodoxy. The purpose is to identify points of encounter and divergence in the educational proposals aimed at the Guaraní population in the two provinces. For this reason, our work focused on the historical and legal references of the development of intercultural bilingual education in each province, along with our own research of the provinces' Guaraní populations, from an anthropological perspective.

**Palabras clave:** sistema educativo; educación intercultural; población indígena; política educativa; Argentina.

**Keywords:** educational system; intercultural education; indigenous people; educational policy; Argentina.

---

Yamila Irupé Nuñez: investigadora de la Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Instituto de Estudios Sociales y Humanos. Calle Colón núm. 2432, 2º piso, oficina 6, Posadas, 3300, Provincia de Misiones, Argentina. CE: yamilairupe88@gmail.com. (ORCID: 0000-0002-0810-7123).

Ana Victoria Casimiro Córdoba: investigadora de la Universidad Nacional de Salta, Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades-Consejo Nacional de Investigaciones Científica y Técnicas, Provincia de Salta, Argentina. CE: anita.desafio@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7335-3382.

## Introducción

En la Argentina existen más de 30 pueblos indígenas y se hablan 13 lenguas indígenas: *qom, pilagá, mocoví, vilela, wichí, nivaclé, chorote, avá-guaraní, tapiete, mbya-guaraní, quechua, tehuelche y mapuche* (Censabella, 2011; Messineo y Hecht, 2015). Según el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (realizado en 2010), del total poblacional (39 millones 671 mil 131 habitantes) 955 mil 32 personas se autoidentifican como descendientes o pertenecientes a un pueblo indígena.<sup>1</sup> Sin embargo, el reconocimiento de la diversidad cultural por parte del Estado Nacional inició tardíamente en el país, en 1994, cuando la reforma de la Constitución Nacional permitió que la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos fuera reconocida. Desde este nuevo marco legal, se busca además garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En 1999, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) definió la EIB y sus lineamientos en los siguientes términos:

La educación intercultural y bilingüe se constituye como estrategia de equidad educativa porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas al proceso de enseñanza y aprendizaje y reconoce la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas (Anexo I de la Resolución N° 107/99 CFCyE).

Este modelo educativo apunta a reconocer la diversidad étnica y lingüística de las poblaciones indígenas, y generar políticas públicas reparadoras y compensatorias. Sin embargo, bajo los lineamientos políticos neoliberales, lo que efectivamente se desarrolla es un modelo de integración de los niños y las niñas indígenas [en este artículo se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género] a un sistema escolar nacional que antes los expulsaba. De esta manera, lo que se da es la apertura de “un espacio para la circulación de discursos tendientes a la diversidad, pluralidad y multiculturalidad, aunque vaciándolos de su contenido político” (Hecht, 2011:3). Con los años, la EIB se fue consolidando en el país a partir de diferentes reformas legislativas que conciben a la escuela como institución fundamental para incluir y alfabetizar a los educandos indígenas. Durante 2002 y 2003 se constituyó

el primer equipo específico para la Población Intercultural. En 2004 se creó el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB), dando paso, en 2006, a una nueva ley de Educación Nacional (número 26.206), hoy vigente, que posicionó a la EIB como modalidad transversal a todo el sistema educativo.

En este derrotero, uno de los pasos más significativos fue la creación del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) (Resolución 1119/10, del Ministerio de Educación de la Nación Argentina), cuyo financiamiento por parte del Estado nacional permitió abrir un espacio de debate entre Estado y líderes indígenas. Sin embargo, esta entidad experimenta actualmente una doble crisis: institucional, vinculada a las dificultades logísticas y materiales para sostener la red de consejeros, y de representatividad, asociada a los mecanismos de elección de los referentes (Casimiro Córdoba, 2017). Por ello, en algunas jurisdicciones se están generando nuevos espacios de intermediación con los estados provinciales, que buscan superar la función meramente consultiva del CEAPI y construir una participación indígena real en materia educativa.

De esta manera, tanto las normativas como los lineamientos educativos nacionales han sido adaptados y aplicados en cada estado provincial de acuerdo con los contextos locales. Esto ha permitido el desarrollo de diversas estrategias de gobierno, enfoques y modelos pedagógicos, así como el despliegue de políticas públicas de diferentes alcance e impacto en cada jurisdicción. A ello se agrega que cada pueblo originario ha tenido una relación muy particular con la educación formal, produciendo experiencias educativas propias.

En este artículo analizamos dos casos desarrollados en regiones diferentes del país, que refieren a pueblos considerados cultural y lingüísticamente hermanos: los *mbya*-guaraní de Misiones y los guaraníes de Salta. Busca responder cuestiones relativas a ¿cómo se ha pensado y normativizado la EIB en cada estado provincial?, ¿cuáles han sido las experiencias educativas de estos pueblos?, ¿Qué características ha tomado la EIB en estos territorios?

### **Marco teórico: el enfoque intercultural y la modalidad EIB**

Diversas investigaciones coinciden en señalar que el concepto de interculturalidad se emplea en la organización interna de la mayor parte de los programas, proyectos y propuestas de educación destinados a la población guaraní del país y la región, a través del influjo de organismos de coopera-

ción internacional (como Cooperación Técnica Alemana, Unesco, Unicef, organizaciones de Estados Americanos o Internacional del Trabajo), diversas agencias europeas y el Banco Mundial (Ramírez Hita, 2011). No obstante, este pueblo indígena experimenta graves problemas para incorporarse al sistema educativo formal.

La interculturalidad retoma el discurso del multiculturalismo, pero “define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social, en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia a través del respeto, el diálogo y la tolerancia hacia el otro” (Aguado, 1991:83). Es decir, propone la superación del conflicto por medio del respeto, el diálogo y la tolerancia hacia el otro (Diez, 2004). En la práctica, estas metas, que los estados-nación asumen como propias en el discurso, rara vez se hacen extensivas a las experiencias de las poblaciones originarias, afrodescendientes o migrantes. Contrariamente, el énfasis en los aspectos culturales “expresa frecuentemente objetivos de asimilación e integración, así como tiende a excluir o por lo menos opacar los procesos socio-económicos que reducen o directamente impiden establecer relaciones interculturales respetuosas y simétricas” (Menéndez, 2006:61). En el proceso, además, estas poblaciones producen prácticas alternativas a los discursos oficiales y de organizaciones no gubernamentales (ONG).

Para analizar estas tensiones, adoptamos la perspectiva de la interculturalidad crítica, es decir, el reconocimiento de que “la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2010:4). Los problemas que mencionamos anteriormente se deben principalmente a una confusión recurrente entre el enfoque intercultural y la modalidad EIB, que supuestamente resultaría de su aplicación. En su fundamento crítico, la perspectiva intercultural apunta a identificar determinadas formas sociales y culturales de desigualdad, mostrando que son el resultado de procesos históricos de lucha y dominación, antes que características propias e invariantes de los grupos en condición de subalternidad. Su aplicación en el campo educativo, no obstante, convierte a estos últimos en los principales receptores de las acciones tendientes a revertir su situación. En el proceso, entonces, se pierde la perspectiva relacional que nos indica que para que un

grupo sea considerado dominado debe haber otro en posición dominante, y que uno de los caminos más importantes para revertir esta situación es modificar las estructuras simbólicas que orientan la representación de los dominantes sobre sí mismos y sobre los dominados.

En este sentido, el proyecto de la interculturalidad no apunta a reconocer e incorporar lo diferente dentro de una matriz cristalizada. Por el contrario, busca implosionar las estructuras coloniales de poder (Quijano, 1988; Quijano, 1997) a partir de la diferencia. Como proyecto político, consiste en una estrategia permanente de relación y negociación de las condiciones de respeto, legitimidad e igualdad entre poblaciones. Como perspectiva analítica, nos sirve para comprender cómo operan estos esquemas en los procesos de fricción interétnica (Cardoso de Oliveira, 2007), mediante su aplicación para el estudio del campo educativo.

### **Metodología**

Los datos empíricos que presentamos provienen de dos investigaciones desarrolladas en Argentina –una de ellas situada en la provincia de Misiones y otra en la de Salta– y de la consulta a diversas fuentes secundarias, tales como documentos e informes gubernamentales y de ONG. En Misiones,<sup>2</sup> la investigación fue de tipo antropológica y realizada junto a estudiantes guaraníes y auxiliares docentes indígenas (ADI). El trabajo de campo se hizo aplicando las técnicas de observación participante, entrevistas semiestructuradas y en profundidad, con el objetivo de reconstruir las trayectorias educativas y laborales de los estudiantes guaraníes y de los ADI. Esta información fue luego ampliada a partir de entrevistas puntuales a los parientes de algunos de ellos. Nuestra muestra estuvo constituida por la totalidad de estudiantes guaraníes registrados en instituciones de educación superior (IES) para 2015, así como exestudiantes guaraníes y ADI de la provincia de Misiones. Las observaciones se llevaron a cabo en ámbitos tanto académicos –clases, talleres, encuentros estudiantiles, tutorías de jóvenes guaraníes universitarios a otros de niveles educativos anteriores, etcétera– como extracadémicos, ligados a la cotidianidad dentro de las comunidades.

Para el caso de Salta, la investigación se desarrolló desde una perspectiva de investigación-acción.<sup>3</sup> Inició en 2016, con un diagnóstico del contexto educativo para los pueblos originarios de la provincia. Se utilizaron diferen-

tes técnicas de relevamiento de información (entre otras, diario de campo, registro fotográfico y audiovisual). Los registros orales fueron producidos mediante conversaciones informales,<sup>4</sup> individuales y grupales, con diferentes actores, referentes en la temática tanto del ámbito académico y estatal como escolar y comunitario. Se realizaron observaciones en 13 talleres y plenarios de la modalidad EIB organizados por el Ministerio de Educación provincial en diversos municipios durante 2018-2019. Asimismo, se realizaron observaciones a partir de proyectos de extensión vinculados a la Universidad Nacional de Salta (UNSa) entre 2016 y 2018, que comprendieron cinco talleres, dos conversatorios sobre cultura y lengua guaraní, cuatro reuniones con la Confederación de Docentes Guaraníes, un curso de lengua guaraní y una reunión con la Coordinadora Indígena del Gran Chaco, además de dos estancias anuales breves en las comunidades de tres municipios ubicados en el Departamento San Martín.

### **Misiones, una provincia pluriétnica**

La Provincia de Misiones, situada en el noreste argentino, se caracteriza por una importante diversidad cultural y lingüística como resultado de una política sostenida de “colonización” y de desarrollo agrícola impulsada por el Estado a partir de 1890, que incentivó la inmigración europea hacia la provincia (Bartolomé, 2007:17), además de la presencia de población guaraní y de grupos afrodescendientes previamente radicados allí. Asimismo, su ubicación en una región de triple frontera impacta en la vida diaria de sus habitantes, con constantes interacciones con la población de Paraguay y Brasil. Todo ello ha contribuido a la consolidación de una estructura social compleja, en la que se produjo un marco de interacción caracterizado por relaciones interétnicas asimétricas y desiguales (Nuñez, 2018a).

En Argentina, los guaraníes residen tradicionalmente en las provincias de Salta y Jujuy en el noroeste, y la provincia de Misiones en el noreste, aunque, en la actualidad, son muchos los que viven en las regiones metropolitanas de Buenos Aires y Santa Fe, como resultado de la migración laboral. En Misiones, 6 mil 903 personas adscriben al grupo étnico *mbya-guaraní*, 2 mil 593 se reconocen tanto *mbya* como *chiripá*, y 25 se definen únicamente como *chiripá* (EMGC, 2016). Así, los *mbya* son el grupo étnico más ampliamente representado de la provincia, distribuidos en aproximadamente 120 comunidades (figura 1).<sup>5</sup>

FIGURA 1  
*Comunidades guaraníes en la Provincia de Misiones*



Fuente: Tomado de del Mapa Guarani Retã, 2008. Disponible en: [http://www.guarani.roguata.com/sites/default/files/guarani\\_reta\\_2008\\_\\_mapa\\_guarani\\_0.pdf](http://www.guarani.roguata.com/sites/default/files/guarani_reta_2008__mapa_guarani_0.pdf)

Para los *mbya*, los lazos familiares son centrales para la transmisión de su cultura, y es en el *tekoa*<sup>6</sup> donde se producen y reproducen estas relaciones a través de la oralidad<sup>7</sup> y la participación activa y temprana de los individuos en las actividades del grupo (Nuñez, 2018b). Su modo de vida se reproduce especialmente a través de la educación *mbya*, basada en la oralidad, en largos rituales y en la incorporación de la experiencia de vida de los miembros del grupo. Dada su vinculación a las actividades prácticas y el entorno, su modo de vida solo es sostenible si existen las condiciones adecuadas que garantizan la reproducción de dicho sistema (Larricq, 1993). Por ello, el modo de vida de estos pueblos se ve constantemente amenazado por el avance de la deforestación y de la frontera productiva.<sup>8</sup>

Debido a las presiones ejercidas por sucesivas transformaciones territoriales, económicas y políticas, estos grupos han terminado por aceptar la introducción de la educación formal de la sociedad dominante. Paulatinamente, esta última comenzó a ser vista como una vía para defender sus derechos

y canalizar programas alimentarios y de salud a sus comunidades (Larricq, 2006; Arce, 2009). A pesar de ello, las estadísticas nacionales señalan que los guaraníes de Misiones son uno de los grupos étnicos menos escolarizados del país, con 29.34% de su población analfabeta (INDEC, 2005).

La dificultad que enfrentan actualmente está en la calidad educativa que reciben los jóvenes. La búsqueda de una mejor calidad –principalmente en los niveles inicial, primario y medio– es una lucha alentada y llevada adelante por los estudiantes guaraníes universitarios. Una de las iniciativas<sup>9</sup> que generó este grupo fueron los encuentros de estudiantes de pueblos originarios de Misiones.<sup>10</sup> El objetivo inicial fue informar las posibilidades de seguir estudiando en la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) –en sus diferentes facultades– y debatir los diversos problemas que presentan los diferentes niveles educativos, a fin de formular posibles soluciones. En el acta del primer Encuentro destacaban:

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 concretar la educación autónoma que nos merecemos (González *et al.*, 2011).

Para este grupo de estudiantes, la educación autónoma es aquella que tiene en cuenta el contexto social que define al pueblo guaraní, así como las características particulares de cada comunidad, su entorno social y su desarrollo socio-productivo (González *et al.*, 2011). En conjunto, afirman que se están formando y capacitando individualmente, pero teniendo en mente un proyecto mayor que engloba al pueblo guaraní: alcanzar una educación autónoma sin dejar de lado los contenidos básicos, e incorporar contenidos de su cultura para enriquecer su educación como guaraníes y permitir así la reproducción de todo un repertorio de conocimientos que engloba costumbres, danzas, usos medicinales de hierbas y plantas, juegos, etc. Es decir, también se construyen prácticas alternativas frente a aquel discurso intercultural generador de consenso de parte del estado o de ONG, gestando sistemas de ideas que contradicen muchos de esos sentidos oficiales y que se traducen en prácticas políticas, exigiendo relaciones más igualitarias respecto de la participación y mayor poder de decisión en la definición de la política intercultural (Diez, 2004).



Las instituciones educativas, aunque implican formas subordinadas de relación con estructuras estatales, también proveen de elementos clave para generar una crítica del accionar de dichas instituciones. En este sentido, la educación está en la base de las estrategias de resistencia ante la dominación, como nos comenta un estudiante *mbya*-guaraní:

Nosotros sabemos de nuestra historia, de nuestras cosas, pero hay libros que hablan de nosotros, de nuestra historia, pero yo digo: ojalá hubiera un espacio para que nosotros contemos nuestra historia también. Y no podemos pelear con la profesora, porque ella representa el sistema educativo, o sea que ella te va enseñar lo que tiene que enseñar. Uno tiene que tragarse nomás porque en esta lucha es importante la educación formal (*Mbya*-guaraní, masculino, estudiante universitario).

Durante estos encuentros y jornadas de diálogo y discusión, los estudiantes critican fuertemente la EIB pues, aunque plantea un diálogo entre dos culturas, se observa que dentro del sistema educativo, salvo excepciones aisladas, prima la cultura externa y dominante. Es decir, se siguen imponiendo los contenidos de la cultura occidental y solo escasamente se incorporan contenidos de la cultura *mbya*-guaraní. Así, argumentan lo siguiente:

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

Si bien el enfoque intercultural aplicado a la educación permite promover mayores niveles de ambigüedad en la presentación de los contenidos, distanciándose del modelo anterior –caracterizado por su rigidez y una noción positiva acerca de qué es el conocimiento y cómo debe ser impartido–, la consideración del paradigma intercultural debería estar asociado a un mayor grado de flexibilidad institucional en los distintos aspectos de la propuesta educativa, ya sea en la proyecto pedagógico en general, selección y tratamiento de los contenidos, en la estructura y organización

del tiempo y el espacio educativo o en la construcción del rol del profesor y del estudiante (Diez, 2004).

Coincidimos con Novaro (2003) en que la potencialidad teórica del enfoque intercultural radica en que los contextos de diversidad cultural son vistos como espacios que permiten desarrollar la capacidad de interpretar códigos diversos, enseñar a convivir con la ambigüedad y relativizar los logros de la propia cultura. Sin embargo, entendiendo la interculturalidad como un proyecto político-social –atravesado por iniciativas que deben tomarse en el campo político y en la dinámica de la sociedad civil–, comprendemos que la educación no puede asumir sola los retos de la interculturalidad. Los programas educativos no pueden suplir la ausencia de políticas interculturales tendientes a resolver las demandas no satisfechas de estas poblaciones en la sociedad, es decir, mientras estructuralmente vivan en condiciones sumamente asimétricas y desiguales (Diez, 2004).

En las políticas educativas destinadas a los pueblos indígenas la interculturalidad se reduce casi exclusivamente a los aspectos culturales en detrimento de otras dimensiones, perdiendo de vista que las relaciones interétnicas se dan siempre en términos de dominación y sujeción, donde la sociedad dominante busca integrar los elementos externos a ella ubicados en su territorio (Cardoso de Oliveira, 2007), y que estas relaciones son el producto histórico de desigualdades sociales y económicas que configuran la matriz básica de dichas interacciones (Walsh, 2010). De esta manera, el discurso intercultural resulta funcional a la estructura social vigente, pues representa una nueva retórica para alcanzar consensos y conservar la estabilidad social. Una tendencia de arriba hacia abajo que favorece la perpetuación del sistema hegemónico sin producir cambios en las relaciones desiguales que definen la realidad multicultural de cada país (Diez, 2004). A este respecto, un estudiante universitario guaraní reflexiona:

La interculturalidad es algo que abarcaría todas las cosas, pero a la hora de las prácticas de vuelta es todo un problema. Yo creo que debería haber un margen distinto de trabajo con las comunidades. Es todo lo mismo, porque queda de nuevo todo en letras grandes o en lindas frases y queda ahí. No en la base de todo, no en donde tiene que ser, en las comunidades. Como política es muy bueno, pero no se hace en la realidad, en la práctica. Ojalá se hubiera hecho todo como se dice en las políticas interculturales; estaríamos muy bien (*Mbya-guaraní*, masculino, cacique, empleado público y estudiante).

Para entender la magnitud de la problemática, consideramos fundamental reflexionar acerca del tipo de educación que el Estado brinda a la población guaraní en cada caso y acerca de las condiciones estructurales en las que esta se imparte.

### **El surgimiento de la EIB en Misiones**

Excepcionalmente algunos antecedentes durante la década de 1990, las políticas educativas focalizadas en la población indígena tardaron en hacerse ver. La EIB en Misiones supuso un proceso con múltiples antecedentes en el que confluyeron diversos actores y factores, orientados por distintas motivaciones y, en especial, logrando resultados disímiles. Un hito en este proceso fue la designación, a mediados de 1969, de Dionisio Duarte como *mburuvicha guachu* (gran cacique). Este cacique, fallecido en 2016, solicitó al presidente de facto Alejandro Agustín Lanusse escuelas para las comunidades, documentos de identidad y títulos comunitarios de tierras (Nuñez, 2012).

Las primeras escuelas para niños y jóvenes indígenas se crearon a fines de 1970: el Instituto Paula Mendoza 0805 (ubicado dentro del *tekoha Fracrán*) y el Instituto Hogar *Perutí* 1206 (ubicada dentro del *tekoha Perutí*). Estas primeras escuelas, dirigidas por agentes religiosos, funcionaban con el trabajo de docentes paraguayos no-indígenas, y buscaban integrar a la población guaraní reproduciendo un modelo pedagógico de tipo “asimilacionista”. Es decir, a través de la enfatización de la “igualdad” de los estudiantes, promovían un proceso unidireccional de adaptación cultural de los guaraníes hacia los cánones hegemónicos (Nuñez, 2012; Nuñez, 2018b). Por otro lado, en estas escuelas denominadas bilingües la lengua *mbya* no estaba presente, los docentes hablaban *avañe’ẽ* —comúnmente denominado guaraní paraguayo— que a pesar de formar parte del mismo grupo de lenguas que el *mbya*, poseen notables diferencias (Cerno, 2013).

Recién en 1996 comenzaron a formarse comisiones para tratar la temática de la educación bilingüe intercultural.<sup>11</sup> A mediados de 2004 el Ministerio de Educación de Misiones inició el proyecto de EIB,<sup>12</sup> posteriormente instituido como programa y transformado, en 2009, en Área de Modalidad EIB<sup>13</sup> dentro del Programa Nacional de EIB (PNEIB). Esta área se destinó a atender las demandas de la población originaria de la Provincia de Misiones y de la población circundante a la zona fronteriza

con Brasil,<sup>14</sup> a través de escuelas núcleo y/o aulas-satélite que promueven la bi-alfabetización (Nuñez, 2018b). A través de este Programa Nacional se creó en Misiones la figura del ADI con el objetivo de que colaborara en la preparación del material didáctico y asumiera tareas docentes y que pudieran interactuar con los estudiantes guaraníes directamente. Sin embargo, en su gran mayoría los ADI no encontraron espacios para el desempeño de estas actividades, porque tal espacio no fue otorgado o porque carecían de capacitación para asumir dichas tareas. En este sentido, algunos se vieron forzados a circunscribir su rol a tareas extra-pedagógicas, propias de un cadete o un personal de mantenimiento (Arce, 2009). La experiencia de un ADI que estaba iniciando su formación durante dicho periodo, expresa a las claras el papel asignado en la práctica a ADI, en los comienzos de este proyecto educativo:

Para hablar de la escuela primaria cuento un poco de mi experiencia para que se refleje cómo es la educación dentro de la comunidad. Cuando yo empecé a trabajar ya estaba el cartel “educación intercultural” y yo les llevé a mis chicos de quinto y sexto a otra escuela. Jugamos fútbol y vóley con los otros chicos y todo bien. Después del almuerzo nos agrupamos en un aula y por ahí surge hacer un juego. Entonces repartieron papelitos para escribir sus nombres, y ellos no sabían escribir sus nombres. Ahí me di cuenta que la escuela estaba para disimular, y me vine medio desanimado. En ese entonces yo colaboraba nomás, no me pagaban por ese trabajo. Yo les explicaba a los chicos las consignas que le daba la maestra, trabajando como más bien un traductor. Y ahí me di cuenta en el año 2003 o 2004 aproximadamente, que la escuela así no servía (*Mbya*-guaraní, masculino, ADI).

Los ADI fueron, y siguen siendo, actores fundamentales en la mejora de la calidad de educación de los niveles educativos primarios y secundarios, en las escuelas denominadas bilingües así como en difundir información entre los jóvenes sobre la posibilidad de continuar estudios terciarios/universitarios (Nuñez, 2018a). A pesar de su gran labor y esfuerzo por mejorar la educación brindada a los jóvenes *mbya*, continúan en una posición de desventaja estructural con relación a los docentes no-guaraníes, lo que se percibe incluso en la denominación de “auxiliar”.

A raíz del desarrollo de diseños curriculares jurisdiccionales para el ciclo básico común del secundario obligatorio y del ciclo orientado

con carácter diversificado, en 2011, la modalidad EIB se vio forzada a establecer los lineamientos curriculares<sup>15</sup> para las escuelas secundarias con matrícula guaraní. Pero estos lineamientos no se ven reflejados en todas las escuelas con modalidad EIB de la provincia, pues no se trabaja con un material homogéneo. Cada escuela tiene que producir su propio material y esta tarea recae en los ADI, a quienes no se les brinda la necesaria capacitación para poder producirlos. Asimismo, debido al bajo número de jóvenes y a la ajustada disponibilidad de docentes y ADI, es usual que los estudiantes de diferentes cursos educativos sean agrupados en una misma clase.

En repetidas ocasiones las comunidades guaraníes alertan sobre la desconexión entre la enseñanza escolar y las formas tradicionales de su cultura, pues existe una brecha entre lo pactado en las resoluciones y cómo se vivencia la educación formal en las escuelas de modalidad EIB. Como nos cuenta un ADI:

Yo veo que se habla de dos o más culturas que llevan adelante la educación. Nosotros tenemos la educación de nuestros abuelos y nuestra religión. Después vimos la educación del no-indígena. Vienen, ponen escuelas, hablan y enseñan lo que no es guaraní. Yo creo que ahora hay leyes, tendrían que por lo menos respetar nuestra forma de educarnos. Por ejemplo: nosotros ahora planteamos ¿Por qué nuestros abuelos no van a la escuela y por qué los chicos no van a la casa de nuestros abuelos? y hablar de nuestras tradiciones, por lo menos tratar de respetar esos valores que nos transmitieron por mucho tiempo. En la escuela dan tiempo a otras cosas y no se detienen a pensar en eso. Se pone al auxiliar y están junto al maestro blanco para decir que están cumpliendo las leyes nomás. Hay leyes y derechos, pero no se dio porque la de arriba es la nacional. Entonces en la escuela no hay mitad y mitad, porque es la nación la que arma y baja para la escuela. Entonces, si yo me capacito y aprendo más y más de mi cultura nunca voy a tener un puesto laboral bueno. Pero si yo estudio en la universidad sí (*Mbya*-guaraní, masculino, ADI).

*Grosso modo* podemos mencionar algunos de los inconvenientes con los que conviven diariamente: la falta de materiales pedagógicos; la ausencia de contenidos acerca de la cultura guaraní en el currículo; la poca o nula capacitación de los ADI para la preparación de materiales y de los docentes no-guaraníes acerca de la cultura *mbya*-guaraní, entre otros.

Como venimos mostrando, desde sus inicios la EIB que es brindada a las comunidades guaraníes de Misiones presenta múltiples problemas. Uno de ellos es la clara demarcación de género en el ingreso y continuidad en sistema educativo superior<sup>16</sup> (Nuñez, 2018a), barrera que opera desde el nivel secundario, donde las mujeres presentan la tasa más alta de deserción. Esta dificultad está directamente relacionada con la desconexión que existe entre esta propuesta educativa y la cultura de la población a la cual está destinada. Un ejemplo de ello es la no consideración de los rituales *mbya*-guaraní en el currículo, podemos citar uno de ellos que está relacionado con la menarca y su tratamiento en la cultura *mbya*. En palabras de una estudiante universitaria:

Mi sobrina tiene 15 años y ella tuvo su primer periodo hace poco. Y la maestra no quiso que ella falte a la escuela porque cuando pasa eso nosotras no salimos la primera y segunda vez que viene. La maestra dijo que no, que perdía mucho tiempo. Así que ella se quedó solo dos semanas. Pero esas dos semanas era mucho también, y ella se llevó varias materias y tuvo muchas faltas. Por eso repitió. La vez pasada estaba hablando de eso mi hermana, y me contó que se tenía que quedar, y que la maestra le dijo que ellos respetan la cultura pero que mi sobrina se tenía que quedar menos tiempo porque es un inconveniente. Pero eso creo yo que es también estar sin respeto por la cultura. Creo que si no deja [la docente], es porque no respeta la comunidad (*Mbya*-guaraní, femenino, estudiante universitaria).

Esta cita nos remite al ritual de iniciación por el que pasan las jóvenes *mbya*-guaraní durante su primer y segundo periodos menstruales e implica la reclusión de la joven dentro del *opy* (casa de ceremonias) e incluye restricciones alimentarias y varios cuidados.<sup>17</sup> Anteriormente se realizaba por un mes, pero actualmente se han acortado los tiempos rituales en beneficio de la educación formal. En esta situación en particular, las jóvenes deben tomar la elección de abandonar el ritual y asistir a la escuela o bien afectar su asistencia a clase con la posibilidad de repetir de año o dejar sus estudios (Nuñez, 2018a). Este es uno de los tantos ejemplos que se pueden citar para explicitar la tensión existente entre ambas culturas. Hay otros rituales que no pueden cumplirse de manera tradicional debido, entre otras cosas, a la incompatibilidad de los tiempos pautados dentro del periodo lectivo, sobre todo en relación con los tiempos rituales; a la falta de inclusión en el currículo de contenidos de la cultura guaraní o mínimamente de una explicación

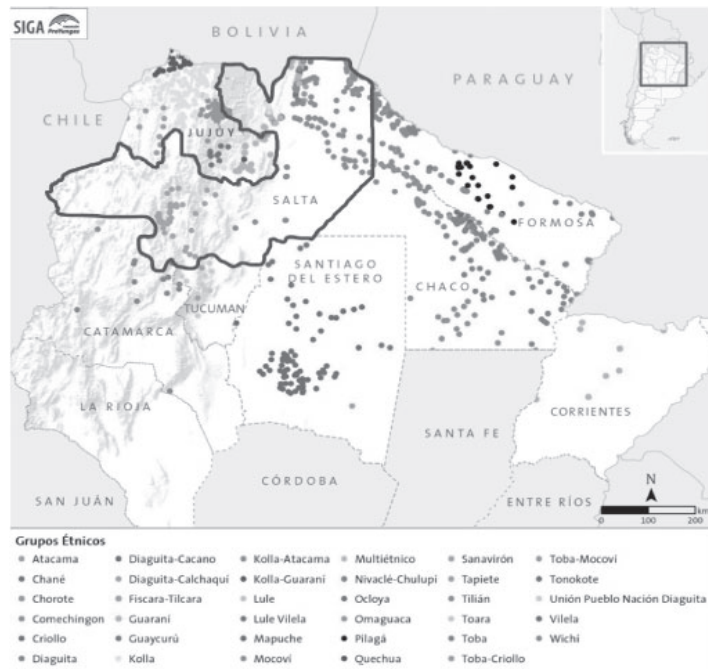
sobre la funcionalidad e importancia de los rituales en la reproducción de la forma de vida guaraní (Nuñez, 2018a, 2018b). En este sentido, la EIB termina afectando la forma en que los guaraníes perciben la educación, el rol de la mujer y, en última instancia, la manera de perpetuar su cultura.

### La educación guaraní en contextos de diversidad y desigualdad en Salta

En la provincia de Salta, perteneciente al noroeste argentino, 6.5% de la población se autoidentifica como indígena o descendiente de indígena (INDEC, 2015). En la actualidad se reconocen 13 pueblos originarios distribuidos en todo el territorio provincial y se conservan nueve lenguas originarias (figura 2). Esa importante diversidad cultural y lingüística contrasta con la alta concentración de la tierra y la desigualdad socioeconómica, que impactan de modo desproporcionado en la población indígena.<sup>18</sup>

FIGURA 2

*Pueblos indígenas del noroeste argentino (2011)*



Fuente: Sistema de Información Geográfica Ambiental (SIGA)-Fundación ProYungas. Disponible en: <http://siga.proyungas.org.ar/recursos/>

Tradicionalmente se han distinguido dos regiones geográficas que se consideran contrapuestas, “tierras bajas” y “tierras altas”. Tanto la literatura etnográfica como los discursos políticos han contribuido en la construcción de los pueblos que habitan la primera como “originarios”, poniendo bajo sospecha la identidad étnica de los que viven en la segunda. Esta clasificación trasluce una serie de imaginarios sociales que, por una parte, invisibilizan regiones tales como los valles o las yungas, y por otra, instituyen marcadores de “pureza” indígena (Milana, Ossola, y Sabio Collado, 2015). Los guaraníes en tanto habitan una zona de transición conocida como umbral al chaco o yungas quedan fuera de este esquema<sup>19</sup> y, aunque se reconoce su identidad étnica, se cuestiona su presencia pre-estatal en el territorio argentino.<sup>20</sup>

Según el Mapa guaraní continental (EMGC, 2016), en Salta los guaraníes poseen tres subgrupos que mantienen fronteras étnicas y hablan variantes diferenciadas de la lengua: *avá*-guaraní; *tupí*-guaraní (llamados isoseños en Bolivia) y *simba* guaraní. Al igual que sus pares *mbya*, la organización social de estos pueblos está regida por el ñande reko. Para los guaraníes, el espacio se concibe dividido en cuatro círculos concéntricos y cada uno de ellos refiere a una dimensión de la vida:

- 1) *oka* (patio) es el lugar donde se desarrolla la vida familiar, allí se diferencian *tëta* (casa) y *tëta guasu* (comunidad), espacios que están vinculados a la vida social y política comunitaria;
- 2) *koo* (cerco) es el espacio asociado a la agricultura, al trabajo comunitario, o *motiro*, y a los principios de solidaridad y reciprocidad;
- 3) *kaa* (monte) es el ámbito más amplio y extenso que representa el espacio vital de la naturaleza y la sobrenaturaleza, puesto que allí habitan los eternos dueños del monte y de los animales.
- 4) *ivoka* es un espacio dentro del monte en el cual únicamente los líderes espirituales pueden entrar para comunicarse con el mundo sobrenatural (Hirsch, Huenuan y Soria, 2016). Tradicionalmente, en cada uno de estos espacios, la persona se iba formando y adquiriendo los valores sociales y espirituales del buen modo de ser guaraní. Como nos cuenta un docente auxiliar guaraní:

Antes de que hubiese alfabetización, la educación occidental, nuestros ancestros ya educaban a nuestro pueblo través de los tres espacios tradicionales que



existen en esta cultura, siempre estaba organizada la familia, por excelencia han sido grandes agricultores, no le enseñaron los ingenieros ni los técnicos. Y este pueblo así se ha fortalecido, teníamos grandes astrólogos, grandes ingenieros que sabían cómo trabajar la tierra, sabían de los territorios que le correspondían a los pueblos originarios (Avá-guaraní, Masculino, Docente Auxiliar de Tranquitas. Notas de diario de campo, 2018).

Dentro de este sistema cultural los primeros educadores de los niños eran los abuelos. La educación guaraní de la persona se apoyaba, y aún hoy lo hace, en la oralidad y en el aprendizaje práctico de las tareas cotidianas que se desarrollan en todos los espacios guaraníes. La escucha, la participación y la práctica se experimentaban como un *continuum*, un camino en espiral por los cuatro espacios de la vida en el que las personas van descubriendo sus roles, sus dones, sus habilidades y capacidades. Lamentablemente, estas formas de aprendizaje se están perdiendo paulatinamente puesto que el pueblo guaraní de Salta experimenta desde hace varias décadas un proceso de desestructuración (Buliubasich y González, 2009).

Los factores que intervienen en ese proceso son múltiples. En primer lugar, la incorporación del pueblo guaraní dentro de los ingenios y tabacales generó nuevas relaciones sociales, laborales y territoriales que implicaron la sedentarización permanente y la incorporación forzosa al capitalismo (Gordillo, 1995; Gordillo 2006; Córdoba, Bossert y Richard, 2015). En segundo, la reestructuración del agronegocio y el consecuente avance del desmonte produjeron la expulsión de los guaraníes de los ingenios, la usurpación de sus territorios y el violento desalojo de muchas comunidades (Gordillo, 2010). Todo ello generó la relocalización hacia contextos urbanos o periurbanos (Naharro, Flores Klarik y Kantor, 2009) y procesos de re-territorialización y lucha por el territorio (Boasso, 2004; Boasso, 2017; Gordillo, 2010). En tercer lugar, deben mencionarse el cotidiano contacto con la población criolla hispano hablante, la proliferación de matrimonios inter-étnicos y las relaciones asimétricas entre criollos e indígenas que han erosionado las prácticas comunitarias y las formas de vida tradicionales (EMGC, 2016). Finalmente, ha de mencionarse que la presencia en los territorios comunitarios de la escuela estatal –en muchos lugares y por mucho tiempo, única presencia del Estado– y de las iglesias cristianas –católica y evangélica– han impactado en el mayor desuso de la lengua (Hirsch, González y Ciccone, 2006; Censabella,

2009; Casimiro Córdoba y Flores, 2017) y en la inhibición de prácticas culturales vinculadas a rituales y prácticas de sanación y curación (Ceriani Cernadas, 2015).

A diferencia del caso de los *mbya* la inserción de la escuela entre los guaraníes de Salta no fue tan fuertemente resistida. Pese a que generó experiencias de discriminación y estigmatización sumamente traumáticas,<sup>21</sup> fue vista como un “paso necesario” para alcanzar aquello que se consideraba un “progreso” comunitario. Esto se debe, por una parte, a los procesos de evangelización que los guaraníes ya habían experimentado en Bolivia a principios del siglo XIX y que volvieron a revivir cuando se insertaron en los ingenios y tabacales; y por otra, al modo peculiar en que los guaraníes se han relacionado con la sociedad hegemónica, adoptando y apropiando muchas de las pautas culturales de “los otros”.

Desde la perspectiva de los actores, la escuela fue inicialmente un espacio para la adquisición del castellano – necesario para insertarse en el mercado laboral y la sociedad mayoritaria –, asociada al “progreso” y la mejora en la calidad de vida de las futuras generaciones. Actualmente, frente al avance del monolingüismo castellano y a la luz de los procesos de reivindicación y revitalización de los pueblos originarios, la escuela ha comenzado a ser considerada un espacio clave para la recuperación de la lengua guaraní y para la transmisión de una cultura que se ve avasallada por la cultura dominante. Los docentes bilingües han comenzado a apropiarse de este espacio, haciendo de la escuela un espacio para reforzar la transmisión de la cultura y fortalecer la proyección étnica:

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 uno 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, el desarrollo de una currícula EIB 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 (Notas de diario de campo, 2018).

La escuela es hoy una fuente de trabajo para los docentes bilingües, brinda posibilidades de ampliar el espectro laboral de los jóvenes y de formar nuevos líderes comunitarios (Hirsch y Serrudo, 2016; Casimiro Córdoba, 2017). En este sentido, la EIB trasciende el ámbito educativo y forma parte de la agenda política indígena, pues a través de la apropiación de este espacio es posible activar políticamente la cultura y la identidad en un contexto de desigualdad sociocultural.

El trayecto escolar de los guaraníes es relativamente exitoso, sobre todo si se compara con otros pueblos del chaco salteño. Mientras la matrícula indígena de la provincia de Salta se reduce drásticamente a medida que se avanza en el nivel educativo, la población guaraní presenta un comportamiento estable en términos porcentuales, incrementándose incluso en el nivel superior – donde alcanza a representar 34, 53% de la matrícula indígena de la provincia (Casimiro Córdoba y Flores, 2017).

### **El modelo intercultural bilingüe en la Provincia de Salta**

La educación formal de los guaraníes que hoy habitan Salta inició en Bolivia hacia fines del siglo XIX y en Argentina a principios del XX, en ambos casos de la mano de la iglesia católica, principalmente de los franciscanos. Por entonces confluyeron los intereses territoriales del Estado, las necesidades del ingenio San Martín del Tabacal y la misión evangelizadora. Así, en 1934 el Ingenio funda la escuela Laínez y la dona al Ministerio de Educación de la Nación (Navarro y Gaston, 2013), generando el primer antecedente de escuelas estatales en esta región. En esta etapa el modelo educativo impartido se caracterizaba por una impronta integracionista y aculturadora, en la que la lengua y cultura guaraní fueron combatidas y silenciadas.

Las primeras iniciativas educativas con perspectiva bilingüe fueron realizadas por la iglesia católica a principios de la década de 1980. El Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA) junto con la Fundación Padre Ernesto Martearena iniciaron un profuso trabajo con las comunidades indígenas. Estas primeras experiencias fueron importantes para que el gobierno provincial comenzara a generar políticas públicas específicamente destinadas a la población indígena. Fue así que el exConsejo General de Educación creó, entre 1984 y 1985, el Proyecto de Regionalización Educativa para el Área Aborigen (Prepara) que se basa en una propuesta de

educación bicultural. Inició como una experiencia piloto con la creación del cargo de Maestro especial de idioma aborígen para luego, en 1986, crear el de Auxiliar docente aborígen (Hirsch y Serrudo, 2016).

En 1995 comienza a implementarse, aún de manera preliminar, un incipiente Programa de EIB (Proeib) auspiciado por el Ministerio de Educación de la Provincia y ENDEPA. Paralelamente, en 1999, se fundó el Instituto Pueblos Indígenas de Salta (IPPIS.) que comenzó a articular una serie de actores y demandas relacionadas a educación, aunque con el tiempo se centró en temas territoriales y políticos. En 2008, la Ley número 7546, siguiendo la legislación nacional, estableció la EIB como modalidad del sistema educativo de la provincia en todos los niveles y creó la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente del Ministerio de Educación provincial. Hacia 2010, en respuesta a la Resolución 105/10,<sup>22</sup> comienzan a crearse carreras de formación docente con orientación en EIB para formar generaciones de docentes no-indígenas e indígenas capacitados en este enfoque y en el modelo de trabajo por pares pedagógico. Actualmente, la provincia sostiene nueve institutos de educación superior que cuentan con profesorados con orientación EIB. La gran mayoría de los estudiantes de estos profesorados no son indígenas pero, entre los que sí lo son, los guaraníes constituyen una sólida mayoría. No son pocos los profesores auxiliares guaraníes que han logrado egresar de estas y otras carreras magisteriales, muchos desempeñan ambas funciones, las de docente común y docente auxiliar bilingüe.<sup>23</sup>

El perfil de los primeros docentes bilingües fue muy variado, la gran mayoría fue seleccionada por la iglesia católica, muchos eran catequistas o monaguillos, algunos poseían saberes prácticos –carpinteros, artesanos, pintores– y otros eran egresados del secundario que habían sido capacitados en Bolivia. Su incorporación dentro de la comunidad educativa estuvo atravesada por tensiones interétnicas y desigualdades socioeducativas entre los docentes bilingües y el equipo docente no-indígena. Tanto los docentes auxiliares como los contenidos que enseñaban fueron percibidos como poco importantes y fueron relegados a lugares marginales dentro de la institución.

Teníamos poco compromiso del docente criollo, acá tenemos el choque siempre entre el maestro y nosotros, ellos siempre nos han dicho “pero si ustedes no tienen ninguna acreditación, ni un título”, pero no nos quedamos en eso, porque nosotros tenemos conocimiento a partir de nuestra niñez, desde la fa-

milia ¿No es cierto? Pero después el marco jurídico nos abrió grandes espacios como para poder enfrentar todas estas situaciones de EIB, porque contamos con lo que es el marco jurídico a nivel provincial, nacional e internacional y con todos los circulares que nos mandan a nivel ministerial, entonces se nos abre el camino y comenzamos a trabajar de una manera más diferente, comenzando a trabajar en equipo con el docente de grado (Femenino, docente auxiliar bilingüe chané. Intervención en un taller desarrollado en Peña Morada, notas de diario de campo, 2018).

Esta situación demandó la injerencia del Estado provincial. En 2008 el cargo fue renombrado como Docente auxiliar de lengua y cultura aborigen, este cambio estuvo orientado a promover la condición de igualdad del par pedagógico. Asimismo, se habilitó la plena incorporación de los auxiliares dentro del sistema educativo otorgando derechos laborales y gremiales equivalentes a docentes y docentes auxiliares. Aunque estas medidas han logrado disminuir las brechas dentro de la pareja pedagógica, logrando la incorporación de los auxiliares bilingües dentro de las aulas, en muchas escuelas aún persisten las asimetrías. Los contenidos culturales y lingüísticos que enseñan los profesores bilingües no han sido incorporados en el diseño curricular, no forman parte de los proyectos institucionales ni de las planificaciones áulicas. Esto refuerza la percepción de los docentes no-indígenas respecto del lugar inferior de estos contenidos y, por lo tanto, de la función pedagógica de los bilingües.

Desde, 2008, la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe desarrolló algunas intervenciones en territorio tales como capacitaciones, proyectos escolares y producción de materiales. Estas acciones lograron trabajar algunas problemáticas compartidas tanto por guaraníes como por otros pueblos. Pero no se han logrado mejorar los indicadores de calidad educativa, ni encarar de forma sistemática y sostenida los problemas más estructurales de la modalidad: *a)* el desarrollo dispar en los ámbitos rurales y urbanos; *b)* la discontinuidad entre el nivel primario y el nivel secundario; *c)* el bilingüismo asimétrico, que jerarquiza las relaciones entre la lengua dominante y las lenguas indígenas; *d)* las tensiones y desigualdades entre docentes bilingües y el equipo docente no-indígena; *e)* la poca participación de las comunidades indígenas en las esfera de toma de decisión; *f)* la discordancia entre los conocimientos curriculares estatales y los saberes y haceres comunitarios; y *g)* la falta de materiales pedagógicos que orienten

los procesos de enseñanza y aprendizaje de la cultura indígena dentro del ámbito escolar (Casimiro Córdoba, 2017). En 2013 las coordinaciones de educación Intercultural Bilingüe y Rural fueron unificadas, por lo cual un equipo de menos de 10 personas tiene a su cargo las escuelas de la modalidad rural y las de la modalidad EIB. En estas condiciones la cobertura real es de bajo impacto.

De este modo, no se ha logrado un cambio en las prácticas educativas y no ha sido encarado de forma sistemática y sostenida<sup>24</sup> la publicación de materiales pedagógicos ni el desarrollo de un currículo guaraní.

### Consideraciones finales

En este trabajo describimos la aplicación de la modalidad de EIB entre poblaciones guaraníes de Salta y Misiones, Argentina. Al respecto, mostramos: *a)* cómo la interculturalidad ha sido pensada en cada caso; *b)* las políticas públicas que ha inspirado; y *c)* las maneras en que estas han sido efectivamente aplicadas. A continuación sintetizaremos algunos puntos de convergencia y divergencia entre ambos casos.

Los modelos pedagógicos implementados en ambos casos han atravesado tres etapas: *a)* una asimilacionista, con una fuerte presencia de la iglesia católica y la incorporación de docentes no-indígenas, en la que la lengua y cultura indígenas están ausentes dentro de la escuela (en Salta de 1930 a 1970 y en Misiones de 1970 a 1995); *2)* una bicultural, de carácter compensatorio, que incorpora docentes indígenas en la escuela pero los mantiene “fuera de las aulas” o circunscriptos a un rol de traductores o de personal de mantenimiento (en Salta partir de 1980 y en Misiones desde 1996); y *3)* una etapa intercultural, que consolida la función pedagógica de los docentes indígenas y genera políticas orientadas a su formación –incluso en el nivel superior para el caso salteño–, pero no garantiza calidad educativa ni la igualdad (en Salta desde 2000 a la actualidad y en Misiones desde 2004 a la actualidad).

Respecto de las percepciones nativas sobre la escuela, en ambos casos es defendida como derecho, asociada con el acceso a mejores posibilidades laborales; en el caso de Salta, además, es visualizada como un espacio para el fortalecimiento de la lengua y la cultura.

Un tercer punto de convergencia tiene que ver con las transformaciones socioculturales que ha generado la incorporación de la escuela estatal en las comunidades. En ambos casos, el acceso al conocimiento occidental

y la alfabetización en castellano han repercutido en el fortalecimiento de los liderazgos ya existentes y en la aparición de otras formas de liderazgos –como es el caso de las *kuña mburuvicha*<sup>25</sup>–, así como en la apertura de nuevas posibilidades laborales, la pérdida o transformación de las prácticas rituales, entre otras.

Un punto de divergencia es la temporalidad en que se desarrollaron las políticas educativas destinadas al pueblo guaraní en cada provincia. En Misiones, las experiencias de educación formal comenzaron hacia 1970 y al inicio se encontraron con el rechazo de la población *mbya*-guaraní. En Salta, las experiencias datan de 1930 y cuentan con cierta aceptación vinculada a las experiencias previas de educación formal en Bolivia, al contexto de los tabacales y la forzosa incorporación al capitalismo.

Otra diferencia en la aplicación de la EIB en los casos descritos se asocia con la población destinataria. El Estado misionero ha creado dos líneas de acción de la modalidad de EIB: una destinada a la población indígena y otra a la rural fronteriza –con y sin presencia de estudiantes indígenas–. En cambio, el Estado salteño se ha focalizado en población exclusivamente originaria y, a pesar de la importante presencia de inmigrantes hablantes de lenguas originarias (*quechua* y *aymara*), no existe ninguna política educativa destinada a esta población. En principio, esto se vincula a los procesos de construcción que estos Estados han llevado adelante. En Misiones, las migraciones y la triple-frontera constituyen capas significativas de la historia e identidad provincial, mientras que en Salta la presencia de inmigrantes, mayoritariamente bolivianos, es negada.

En cuanto a la relación entre la educación formal brindada en las escuelas de modalidad EIB y las lenguas indígenas, podemos destacar que entre los *mbya* la lengua posee una gran vitalidad. Por ello los niños arriban a las escuelas EIB manejando su lengua materna, y es allí donde aprenden el castellano. En cambio, los niños guaraníes de Salta son en su mayoría socializados en lengua castellana. En este sentido, no experimentan las dificultades que presentan los *mbya* al comenzar sus trayectorias escolares. No obstante, en ambos casos el guaraní ocupa un lugar marginal en relación con el castellano como lengua oficial de instrucción. En ambos casos, la EIB como política pública se distancia del concepto teórico de la interculturalidad, pues reproduce relaciones asimétricas entre las lenguas y las culturas.

Más allá de las diferencias, en las dos provincias se siente la falta de materiales didácticos, de una adecuada capacitación pedagógica y de espacios de

participación indígena que no se limiten a la mera consulta. Más importante aún es que estas acciones se sostengan en el tiempo. Para ello, es necesario un cambio de paradigma en la relación entre culturas indígenas y occidental. Es un paso previo para lograr la efectiva incorporación de la lengua indígena en los planes y programas educativos, y de las pautas culturales dentro de los modelos de enseñanza y aprendizaje escolares. Además, es necesario que la enseñanza que reciben los jóvenes indígenas en sus comunidades tenga la misma calidad que la impartida en centros urbanos.

Finalmente, si bien la modalidad de EIB indica el formato oficial con que el Estado argentino se propone garantizar la educación en la lengua y en la cultura de los pueblos originarios, la interculturalidad como enfoque propone una educación para todos destinada a desactivar las relaciones y las posiciones asimétricas en nuestra sociedad (Corbetta, Bonetti, Bustamante, y Vergara Parra, 2018). El objetivo de este enfoque es la interculturalización de la totalidad del sistema educativo, a fin de generar una educación de alcance global, incluidos los grupos hegemónicos (Corbetta, *et al.*, 2018). Por ello, el enfoque intercultural transversaliza a todas las políticas públicas e intenta recuperar el sentido integrado de la experiencia, la cosmovisión y las demandas de los pueblos indígenas. Solo cuando se comprenda esto se volverá claro lo fútil que es restringirlo al campo de lo educativo, abstrayéndolo de otras esferas de la vida social, cultural, económica y territorial.

## Notas

<sup>1</sup> Específicamente en la Provincia de Salta, 79 mil 204 personas se identifican como indígenas o descendientes de un pueblo indígena, es decir el 6.5% de su población; mientras que en Misiones este número desciende a 13 mil 6, representando el 1.2% de la población.

<sup>2</sup> A través del proyecto de investigación de la beca doctoral CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científica y Técnicas), “Mbya-guaraníes y educación. Relaciones interétnicas, interculturalidad y educación universitaria” de 2013 a 2018 y, desde 2017, en el proyecto de investigación “Inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad” perteneciente a la Secretaría de Investigación de la

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Misiones.

<sup>3</sup> Como antecedente en la temática la autora ha desarrollado el Proyecto de investigación de la beca doctoral CONICET “Matrimonio y castidad. Las artes del gobierno en las reducciones jesuíticas (s. XVII y XVIII)” de 2013 a 2018, a partir del cual incursionó en estudios lingüísticos que le han permitido encontrar una vía de aproximación a la perspectiva nativa y sus dinámicas educativas. Y desde el 2017 se desempeña como investigadora en el Proyecto de Investigación Universitario CIUNSa (Consejo de Investigación Universidad Nacional de Salta) “Impactos de las transformaciones recientes en las comunidades indígenas del Chaco salteño:



reconfiguraciones identitarias, nuevas modernidades y políticas públicas”.

<sup>4</sup> Caracterizadas por no implicar una intencionalidad en la recolección de material (Ramírez Hita, 2009).

<sup>5</sup> El dato es aproximado, pues es usual que se den procesos de escisión de comunidades.

<sup>6</sup> Concepto también grafado como *tekoha*, definido como el lugar donde viven los guaraníes según sus costumbres (Melià y Grünberg, 1979). El *tekoha* es un concepto complejo que actualmente se traduce como comunidad o aldea. Constituye la estructura básica de la sociedad guaraní. Se conforma por agrupaciones comunitarias organizadas espacialmente por familias extensas. El término deriva de *tekó*, que significa “modo de ser/estar, ley, costumbre, hábito” (Ruiz de Montoya, 1876:363). Es decir que el *tekoha* no implica únicamente el espacio físico donde viven los guaraníes, sino que comprende un cierto modo de ser y vivir.

<sup>7</sup> El *ayvu rapyta* es el fundamento del lenguaje humano para la cultura guaraní. Allí descansa el valor otorgado a la palabra hablada. *Ayvu*: lenguaje humano, *ñe'ëy*: la palabra y *e*: el decir (Cadogan, 1997). El *ayvu rapyta* fue creado por la máxima divinidad, Ñamandu Ru Ete Tenondegua – el Verdadero Padre Ñamandú, el primero –, para que la palabra fuera la verdadera fuente de sabiduría, ligada a la esencia misma del alma (Cadogan, 1997).

<sup>8</sup> Actualmente, existen múltiples casos de usurpación de sus territorios que se dan a través de desalojos forzosos de sus comunidades, al igual que sucede en Paraguay y Brasil.

<sup>9</sup> También implementaron tutorías para estudiantes de niveles educativos previos al superior, colaboraron en proyectos de extensión y actualmente, desarrollan dentro de la Universidad Nacional de Misiones, jornadas de encuentro y diálogo intercultural.

<sup>10</sup> Consisten en reuniones anuales en alguna comunidad de la provincia, que convoca la presencia de jóvenes guaraníes, ancianos/as, ADI y representantes de diversas instituciones educativas que apoyan económicamente o simplemente auspiciaban los encuentros. Hasta ahora tuvieron lugar cinco encuentros, en los que fueron va-

riando las consignas de debate y discusión, con un creciente esfuerzo por incorporar estudiantes procedentes de otras comunidades.

<sup>11</sup> Proyecto 4º Plan Social Educativo: “Atención a las necesidades educativas de la Población Aborigen” (1997-1999); Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes (2000-2001) y Programa Integral de Equidad Educativa (2002-2003).

<sup>12</sup> A través de la Resolución número 5722/04 del Consejo General de Educación se instituye la EIB dentro del subsistema Regímenes Alternativos.

<sup>13</sup> A través de la Resolución número 768/08 del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología se crea el Área de la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe.

<sup>14</sup> Donde la mayoría de la población habla “portuñol”. A estas escuelas también asisten estudiantes guaraníes, aquellos que viven cercanos a la frontera. Los ADI en este caso son trilingües (*mbya*-guaraní, español, portugués).

<sup>15</sup> Los espacios curriculares son: 1) Lengua y literatura *mbya* guaraní, 2) Taller de integración curricular *mbya*-guaraní I y II, 3) Taller de integración curricular: producción de textos y oratorias *mbya* guaraní I y II, 4) Comunicación intercultural I y II, 5) Lengua y narrativa *mbya* guaraní I y II, que se desarrollan a través de los ejes transversales: 1) Lengua originaria del pueblo *mbya* guaraní; 2) Cultura y espiritualidad del pueblo *mbya* guaraní; 3) Vida y naturaleza en el pueblo *mbya*-guaraní; 4) Vida social del pueblo *mbya* guaraní y 5) Leyes y derechos de los pueblos originarios.

<sup>16</sup> En 2015, de 42 estudiantes en este nivel, sólo 11 eran mujeres (Nuñez, 2018a).

<sup>17</sup> Para una descripción pormenorizada del ritual, ver: Müller, 1989; Larricq, 1993; Badie, 2015.

<sup>18</sup> Ver el diagnóstico socioeducativo de Unicef (2010), el Censo de Pueblos Originarios del Noroeste Argentino, elaborado por Instituto Nacional de Estadística y Censos y la Universidad de Buenos Aires (INDEC, 2015) y el mapa social de la provincia de Salta elaborado (Consejo Federal de Inversiones, 2015).

<sup>19</sup> Aunque se asocian a las tierras bajas no son considerados chaquenses típicos puesto

que a diferencias de estos pueblos no son nómades cazadores recolectores sino agricultores semisedentarios, asimismo la ocupación del territorio chaqueño de los segundos es producto de migraciones más recientes que pueden datarse al menos hasta el siglo xiv (Buliubasich y González, 2009).

<sup>20</sup> En efecto, en algunos sectores del Estado y la sociedad criolla los guaraníes son vistos como migrantes bolivianos y por lo tanto “indios extranjeros”. Desde este discurso, los guaraníes no tendrían derechos comunitarios sobre el territorio argentino, lo cual ha sido empleado en múltiples ocasiones para desconocer los derechos de los guaraníes (Casimiro Córdoba, 2019).

<sup>21</sup> Estas experiencias se vincularon fundamentalmente a la prohibición de la lengua nativa

y la prohibición de manifestaciones culturales en el espacio escolar.

<sup>22</sup> La Resolución 105 insta a las jurisdicciones provinciales a generar marcos de articulación con el Instituto Nacional de Formación Docente para la generación de carreras de formación docente con perspectiva EIB.

<sup>23</sup> Esta estrategia les ha permitido mejorar sus ingresos mensuales, incorporar herramientas pedagógicas occidentales y hacer carrera dentro del sistema educativo.

<sup>24</sup> Recién a partir del 2018 se ha iniciado un proceso de construcción de un currículo para los pueblos *guaraníes, chané y tapiete*. El proyecto se encuentra en la etapa inicial y cuenta con la participación de los referentes de organizaciones guaraníes.

<sup>25</sup> Mujeres que ocupan el rol de cacique.

## Referencias

- Agüado Odina, María Teresa (1991). “La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones”, en María del Carmen Jiménez, *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson.
- Arce, Hugo (2009). *Los usos de la interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina*, tesis de maestría, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bartolomé, L. J. (2007). *Los colonos de Apóstoles. Estrategias adaptativas y etnicidad en una colonia eslava de Misiones*, Misiones: Editorial Universitaria de Misiones.
- Badie, Marilyn Cebolla (2015) “Rituais de iniciação e relações com a natureza entre os mbya-guarani”, en: *Mana*, n 21, núm. 1, pp. 7-34.
- Boasso, Florencia (2004). “Del ingenio al cruce: relocalización y resistencia de una comunidad indígena”, en E. Belli, R. Slavusky y H. H. Trincherro (eds.) *La cuenca del Río Bermejo: una formación social de fronteras*, Buenos Aires: Reunir, pp. 89-103.
- Boasso, Florencia (2017). *El cerco y el poder: agencia en las narrativas y prácticas del lugar de mujeres guaraníes*, tesis de maestría, Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador.
- Buliubasich, Catalina E. y González, Ana I. (coords.) (2009). *Los pueblos indígenas de la provincia de Salta: la posesión y el dominio de sus tierras*, Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Cadogan, León (1997). *Ayvu Rapyta. Textos míticos de los Mbya-Guaraní del Guairá*, 3ª ed., col. Obras de León Cadogan, vol. II, serie Etnología 1. Asunción: Biblioteca Paraguaya de Antropología.
- Cardoso de Oliveira, Roberto (2007). *Etnicidad y estructura social*, Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Casimiro Córdoba, Ana Victoria (2017). “La universidad pública y su contribución a la formación de líderes guaraníes. El caso de los maestros bilingües de Salta”, +E: *Revista de Extensión Universitaria*, núm. 7, pp. 254-269.

- Casimiro Córdoba, Ana Victoria (2019). *Patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos originarios de Salta. Manual digital para docentes*, Salta: Fondo Ciudadano del Desarrollo Cultural-Ministerio de Cultura, Turismo y Deportes de la Provincia de Salta.
- Casimiro Córdoba, Ana Victoria y Flores, María Eugenia (2017) “La lengua guaraní en el umbral al Chaco”, *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, vol. 5, núm. 1, pp. 19-38.
- Censabella, Marisa Inés (2009) “Argentina en el Chaco”, en Inge Sichra, *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, Cochabamba: Unicef/Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB) Andes.
- Censabella, Marisa Inés (2011). “Gramaticalización del aplicativo posicional ‘-ot en toba”, en: Ana Fernández Garay y Antonio Díaz Fernández (eds.) *Investigaciones sobre lenguas indígenas sudamericanas*, Santa Rosa, La Pampa, pp. 41-69.
- Ceriani Cernadas, César (2015). “Campanas del evangelio. La dinámica religiosa indígena en los ingenios azucareros del noroeste argentino”, en Lorena Córdoba, Federico Bossert y Nicolas Richard (eds.), *Capitalismo en las selvas: Enclaves industriales en el Chaco y Amazonía indígenas (1850-1950)*, San Pedro de Atacama: Ediciones del Desierto, pp. 45-56.
- Cerno, Leonardo (2013). *El Guaraní Correntino. Fonología, gramática, textos*, Frankfurt: Peter Lang.
- Consejo Federal de Inversiones (2015) Mapa Social de la Provincia de Salta para la Cooperación Internacional 2015, Salta: Consejo Federal de Inversiones.
- Corbetta, Silvina; Bonetti, Carlos; Bustamante, Fernando y Vergara Parra, Albano Blas (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos Avances y desafíos*, Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Córdoba, Lorena; Bossert, Federico y Richard, Nicolás (2015). *Capitalismo en las selvas. Enclaves industriales en el Chaco y Amazonía indígenas (1850-1950)*, San Pedro de Atacama: Ediciones del Desierto, pp. 111-128.
- Diez, María Laura (2004). “Reflexiones en torno a la interculturalidad”, *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19, pp. 191-213.
- EMGC [Equipo Guaraní Mapa Continental] (2016). *Mapa Guaraní Continental-Cuaderno Mapa Guaraní Continental: Pueblos Guaraníes en Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay*. Campo Grande: MS Gráfica Mundial.
- González, A.; González, M.; Fernández, F.; Fernández, J.; Fernández, M.; Nuñez, Y. I.; Millán, G. A.; Frías, L (2011). *Acta del Primer Encuentro de Estudiantes de Pueblos Originarios Misiones*, s.d.e.
- Gordillo, Gastón (1995). “Después de los ingenios: la mecanización de la zafra salto-jujeña y sus efectos sobre los indígenas del Chaco centro-occidental”, *Desarrollo Económico*, vol. 35, núm. 137, pp. 105-126.
- Gordillo, Gastón (2006). *En el Gran Chaco. Antropologías e historias*, Buenos Aires: Prometeo.
- Gordillo, Gastón (2010). “Deseando otro lugar: reterritorializaciones guaraníes”, en Gastón Gordillo y Silvia Hirsch (coord.), *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*, Buenos Aires: La Crujía, pp. 207-236.
- Hecht, Ana Carolina (2011). “Educación intercultural bilingüe en Argentina: balances, desafíos y perspectivas”, en: E. Loncon Antileo y A. C. Hecht (coords.), *Educación*

- Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas.* Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Hirsch, Silvia; González, Hebe y Ciccone, Florencia (2006). “Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes”, *Indiana*, núm. 23, pp. 103-122.
- Hirsch Silvia; Huenuan, Catalina y Soria, Marcelo (2016). *Guaraníes, chanés y tapietes del norte argentino. Construyendo el ñande reko para el futuro*, col. Pueblos en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación, núm. 2, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Hirsch, Silvia y Serrudo, Aadriana (2016). “Trayectorias de la docencia en contextos interétnicos: la labor de los docentes wichi y guaraní en Salta”, en Ana Carolina Hecht y Mariana Schmidt (comps.), *Maestros de la educación intercultural bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*, Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 179-201.
- INDEC (2005). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos-República Argentina.
- INDEC (2015). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Pueblos Originarios. Región Noroeste Argentino*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos-República Argentina.
- Larricq, Marcelo (1993). *Ipytuma. Construcción de la persona entre los Mbya-Guaraní*. Posadas: Editorial Universitaria-Universidad Nacional de Misiones.
- Larricq, Marcelo (2006). “Indígenas frente a la escuela: actores en una difícil relación”, en *Anales del I congreso del Mercosur, Interculturalidad y bilingüismo en educación*, Misiones: Creativa.
- Meliá, Bartomeu; Grünberg, Georg; Grünberg, Friedl (1979). “Los Paĩ-Tavyterá: Etnografía guaraní del Paraguay contemporáneo”, en: *Suplemento Antropológico*, vol. XI, núms. 1-2. pp. 151-295.
- Menéndez, Eduardo Luis (2006). “Interculturalidad, diferencias y antropología at home. Algunas cuestiones metodológicas”, en Gerardo Fernández Juárez (coord.), *Salud e interculturalidad en América Latina. Antropología de la salud y crítica intercultural*, Quito: Agencia Española de Cooperación Internacional/Servicio de la Universidad de Castilla-La Mancha/Fundación para la Cooperación y Salud Internacional Carlos III/Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha/Ediciones Abya-Yala, pp. 51-65.
- 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, María Paula; Ossola, María Macarena y Sabio Collado, María Victoria (2015). “Antropología social y alteridades indígenas. Salta (1984-2014)”, *Papeles de Trabajo*, vol. 9, núm. 16, pp. 192-226.
- Müller, Franz (1989). *Etnografía de los guaraní del Alto Paraná*, Obersulm: Societatis Verbi Divini.
- Naharro, Norma; Flores Klarik, Mónica y Kantor, Leda (2009) “Situación actual de las comunidades. Análisis Cualitativo”, en Catalina Buliubasich y Ana González (coord.),

- Los pueblos indígenas de la provincia de Salta: la posesión y el dominio de sus tierras*, Salta: Grupo Editorial Cepiha.
- Navarro, Jorge y Gaston, Marcelo (2013). "El Ingenio San Martín del Tabacal: empresa, Estado y educación", *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Mendoza: Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional de Cuyo.
- Novaro, Gabriela (2003) "Las experiencias en educación intercultural y bilingüe, reflexiones desde un enfoque antropológico y social", en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Sistematización de experiencias en Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Núñez, Yamila Irupé (2012). "Educación superior e interculturalidad en Misiones-Argentina", *Textos&Debates*, núm. 21, pp. 59-74.
- Núñez, Yamila Irupé (2018a). "Estudiantes guaraníes, interculturalidad y educación superior en Misiones, Argentina", *Comparative Cultural Studies: European and Latin American Perspectives*, vol. 2, núm. 4, pp. 9-20. DOI: 10.13128/ccselap-23178
- Núñez, Yamila Irupé (2018b). "Estudiantes mbya-guaraní y educación intercultural bilingüe en la Provincia de Misiones (Argentina)", *Revista Estudio*, núm. 26.
- Quijano, Aníbal (1988). "La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana", en R. Briceño León y R. Heinz Sonntag (eds.), *Pueblo, época y desarrollo*, Caracas: Nueva Sociedad.
- Quijano, Aníbal (1997). "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina", *Anuario Mariateguiano*, vol. 9, núm. 9, pp. 113-121.
- Ramírez Hita, Susana (2009). "Políticas de salud basadas en el concepto de interculturalidad: Los centros de salud intercultural en el altiplano boliviano", *Avá. Revista de Antropología*, núm. 14, julio, 2009, pp. 1-28.
- Ramírez Hita, Susana (2011). *Salud intercultural. Crítica y problematización. a partir del contexto boliviano*, La Paz: Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología.
- Ruiz de Montoya, Antonio (1876). *Tesoro de la Lengua Guaraní*, Leipzig: B. G. Teubner [1639].
- Unicef (2010). *Los niños, niñas y adolescentes indígenas de Argentina: diagnóstico Socioeducativo basado en la ECPI*, Buenos Aires: Unicef.
- Walsh, Catherine (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural", en Jorge Viaña, Luis Tapia, L y Walsh, Catherine, *Construyendo interculturalidad crítica*, La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.

**Artículo recibido:** 14 de agosto de 2019  
**Dictaminado:** 20 de enero de 2020  
**Segunda versión:** 25 de febrero de 2020  
**Aceptado:** 26 de febrero de 2020