

Article

Estudiantes Guaraníes, interculturalidad y educación superior en misiones, Argentina

YAMILA IRUPÉ NUÑEZ¹

Resumen. En Latinoamérica la educación intercultural, y específicamente la educación indígena, se ha constituido en la actualidad en un área de investigación antropológica importante que abarca una amplia gama de temas (Rebolledo, 2009). En Argentina, la articulación entre antropología y educación ha generado en el ámbito de las ciencias sociales, una multiplicidad de discursos y producciones textuales que dan cuenta de una variedad de investigaciones y proyectos de aplicación en ámbitos educativos. Como parte de este esfuerzo colectivo, el objetivo de este trabajo es analizar los condicionamientos más recurrentes que enfrenta el pueblo guaraní de la Provincia de Misiones (Argentina) en el acceso al sistema educativo superior provincial. Los datos que se presentan son producto de un intensivo trabajo de campo antropológico realizado en Instituciones de Educación Superior (IES) y comunidades guaraníes de la Provincia de Misiones. A través de la aplicación de una perspectiva comparativa, crítica y desnaturalizadora, la antropología puede asistir al estudio de los procesos educativos en los que intervienen múltiples actores con tradiciones y perspectivas diversas (Rockwell, 2009). En este sentido, esta investigación busca generar una reflexión sobre experiencias educativas en contextos interculturales de aprendizaje y enseñanza.

Palabras clave. Estudiantes guaraníes, interculturalidad, educación superior, capital cultural, género.

Abstract. Currently, intercultural education in Latin America, with special regard to indigenous people's education has come to constitute a particularly relevant field of anthropological inquiry, which encompasses a wide range of subjects (Rebolledo, 2009). In Argentina, the articulation between Anthropology and Education has contributed to produce multiple discourses and texts in the field of social sciences, which inform a variety of research groups and applied projects in educational contexts. As a part of this collective endeavor, this article aims to analyze the most recurring constrictions that the Guaraní People from the State of Misiones (Argentina) face in their effort to access into the State's Higher Education Level. The data we present was produced during an intensive anthropological fieldwork in Institutions of Higher Education and Guaraní communities in Misiones. We believe that by applying a comparative, critical and denaturalizing perspective, anthropology may assist

¹ Antropóloga Social por la UNaM, becaria doctoral del CONICET en Programa de Posgrado en Antropología Social-UNaM. Correo electrónico: yamilairupe88@gmail.com. Este trabajo representa un avance de mi plan de investigación CONICET: "Mbya-guaraníes y educación. relaciones interétnicas, interculturalidad y educación universitaria".

the study of educational processes where multiple actors and diverse perspectives are taken into account (Rockwell, 2009). In this regard, our current research seeks to ponder about educational experiences within intercultural learning and teaching environments.

Keywords. Guaraní students, interculturality, higher education, cultural capital, gender.

1. Introducción

Los pueblos indígenas de la Provincia de Misiones², experimentan desde hace varios años un proceso de reducción drástica de sus recursos naturales y de avasallamiento de sus derechos. En este contexto complejo, la educación formal de la sociedad nacional (Arce, 2009, 2011), y en especial la educación superior, se ha convertido en una poderosa herramienta de resistencia para el pueblo guaraní, permitiendo la producción de estrategias viables de negociación, diálogo y lucha frente al Estado, así como la apertura a estratos superiores del mercado laboral, que perfilan alternativas de una mejor forma de vida (no sólo económicamente) para sus familias y comunidad. A su vez, esto plantea un nuevo desafío para las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES), pues a pesar del abundante cúmulo de legislaciones y antecedentes existentes sobre educación intercultural en Latinoamérica (cf. Mato, 2016, 2012; Novaro, Padawer y Hecht, 2015), en Argentina la modalidad intercultural no se contempla para el Nivel Superior (Ossola, 2015, 2016), que se encuentra aún regido por la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995).

Por ello, la apuesta de los guaraníes por la educación no constituye un camino fácil a seguir; las posibilidades de aprendizaje e incorporación de un conocimiento específico altamente valorado por la mayor parte de los profesores universitarios (por ejemplo, el manejo de una jerga académica especializada, formas de escritura y técnicas de estudio) no sólo se relaciona con el éxito en etapas previas del sistema educativo formal, sino también con esquemas de percepción y apreciación incorporados en ámbitos familiares donde se maneja determinado volumen de capital cultural (Bourdieu, 2008). En este sentido, los estudiantes guaraníes experimentan exclusiones equiparables a las de miembros de los sectores más desheredados de la sociedad, también sometidos a descalificaciones de origen por pertenecer a una cultura diferente de la dominante, devenida de un proceso histórico de socialización desigual. Por lo tanto, no son portadores de un repertorio de prácticas y cúmulos básicos de saberes que les permitan prosperar en el sistema educativo superior. En su caso, sin embargo, el efecto disruptivo de estos condicionamientos es doble, debido a que el español constituye su segunda lengua y el éxito educativo está estrechamente vinculado a la aptitud (real o aparente) para manejar la lengua en que dicha educación es impartida (Nuñez, 2012).

² Los *mbya*-guaraní constituyen la “etnia guaraní representada mayoritariamente en la Provincia de Misiones, aún cuando también residen en las agrupaciones familiares algunos miembros que se reconocen como *Chiripá* (*Avá Katú Eté*, también designados como *Nandéva*) y *Paí Tavyterá* (también designados como *Kayová* o *Pañ*)” (Gorosito, 2006, p. 13). Según el Mapa Guaraní Continental (2016), los guaraníes constituyen uno de los pueblos indígenas de mayor presencia territorial en el continente, con una población mayor a 280.000 personas, distribuidas en Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay. Según el criterio de auto-adscripción, en Misiones ésta población está distribuida en 6.903 personas miembros de grupo étnico *mbya*, 2.593 del *mbya/avá-chiripá* y 25 del *chiripá*.

Mediante un intensivo trabajo de campo antropológico realizado en IES y comunidades guaraníes de la Provincia de Misiones³, en este trabajo me propongo analizar los condicionamientos más recurrentes que enfrentan los Estudiantes Guaraníes de Nivel Superior⁴ (en adelante EGNS), para aportar al debate sobre las políticas educativas en contextos interculturales.

2. La elección de carreras entre EGNS

Son muchas y complejas las variables que intervienen en la elección de carreras por parte de los EGNS de Misiones. En primer lugar, el origen étnico amplía el grupo de referencia que orienta la toma de decisiones. A diferencia de otros estudiantes en los que la posición social y trayectorias educativas de la unidad familiar constituyen los factores decisivos de la elección educativa, en los EGNS esta decisión refiere a diferentes escalas de organización social –familia nuclear, familia extensa y comunidad⁵– donde cada una juega un papel particular que introduce elementos de consideración diferenciales y no siempre alineados, que pesan sobre la elección. Así, el compromiso personal con el destino de su grupo étnico, la motivación de obtener un mayor beneficio económico mediante una mejor inserción laboral, o el reconocimiento simbólico que deviene de la posesión de un título universitario (o incluso el prestigio local asociado a la etiqueta de “estudiante universitario”) conviven de manera tensa con las representaciones que parientes, amigos y figuras de autoridad comunitaria producen sobre los estudiantes respecto a las carreras que mejor sirven a los intereses familiares y comunitarios⁶.

³ Desde fines del 2014 a inicios del 2016 trabajé con 42 estudiantes y ex-estudiantes guaraníes, utilizando metodología cualitativa basada en la aplicación de técnicas de observación, registros de campo, entrevistas semi-estructuradas (a estudiantes, familiares, tutores), realización de talleres (con estudiantes y tutores), revisión de informes de agencias gubernamentales y no gubernamentales, fuentes estadísticas y periodísticas. Si bien se trabajó con un total de 42 estudiantes guaraníes (y ex-estudiantes de nivel superior), el seguimiento académico se focalizó en 39 de ellos/as: aquellos que durante el trabajo de campo se encontraban inscriptos en IES, en estado de “alumno/a regular” en carreras universitarias, terciarias y de formación docente de la Provincia de Misiones. Asimismo, estos estudiantes eran becarios de un programa de inclusión, acompañamiento y apoyo a las trayectorias educativas de EGNS de Misiones denominado Jaguata pavẽ Ñembo’epay (Caminemos todos por la Educación), en el que me desempeñé como Coordinadora Académica. Esta posición me permitió un acceso privilegiado a las IES de la provincia que registraran matrícula indígena, y se tornó una instancia clave para el desarrollo de la presente investigación.

⁴ La totalidad de los estudiantes con los que trabajé se identifican como mbya-guaraní, aunque normalmente se refieren a sí mismos como guaraníes.

⁵ Así, no solo los padres, hermanos/as y parejas de los estudiantes intervienen activamente en esta decisión, sino también las personas que constituyen el *tekoá* en el que viven los estudiantes.

⁶ De manera recurrente, los estudiantes afirman que se están formando y capacitando en tanto individuos, pero teniendo en mente un proyecto mayor que engloba al pueblo guaraní en general, y que consiste en alcanzar una educación autónoma de calidad pero que haga lugar a la incorporación de contenidos propios de la cultura guaraní, que incluyen un repertorio amplio de conocimientos sobre costumbres, danzas, usos medicinales de hierbas y plantas, juegos, etc. Estos discursos son acompañados por prácticas de intervención (radial, audiovisual, tutorías, proyectos, pasantías, encuentros, docencia, tareas sanitarias, etc.) en sus comunidades de origen, sobre diversas temáticas como la defensa de sus derechos en áreas de salud, de acceso a la tierra, entre otros. En el área educativa en concreto, muchos de ellos han conformado un grupo que lleva adelante encuentros para estudiantes de los últimos años del secundario (a los que asisten también ancianos de las comunidades –los portadores de las “palabras sabias” –, ADIs, Caciques, y otros interesados) en los que comparten su experiencia y discuten sobre las posibilidades, problemas y posibles soluciones asociadas al acceso y continuación de sus estudios, y

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

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

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

En este aspecto, las carreras elegidas pueden interpretarse como una estrategia de resistencia ante un proceso de asimilación, y la educación superior como una herramienta para reivindicar y perpetuar su cultura. Al mismo tiempo, devienen el resultado de luchas históricas en un proceso de dominación que opera construyendo el universo de elecciones posibles, explicando parcialmente la ausencia de elecciones como Licenciatura en Física, Letras, Arquitectura o Genética, por mencionar algunas. Es durante el proceso educativo que las constricciones del origen social se hacen sentir con mayor potencia, produciendo un efecto disciplinador sobre la elección en particular, y sobre la propia condición social en general. La conciencia de que los estudios “cuestan caro” se hace patente, por ejemplo, en el caso de Medicina. En distintas ocasiones, numerosos estudiantes guaraníes han

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

manifestado su deseo de seguir esta profesión⁷, y cómo han debido abandonarlo al ser confrontado con los costos monetarios que la formación conlleva. Toman conciencia, así, de que hay ciertas profesiones a las que no les es posible dedicarse sin un patrimonio, y aprenden a relacionar dichas profesiones con un origen social que les es ajeno. Al mismo tiempo, aprenden a reconocer de manera práctica que la incorporación a las IES supone una predisposición a acatar aquellos modelos, reglas y valores que las gobiernan. Este conjunto de factores determinan un porcentaje de éxito educativo desigual según la clase social, particularmente en aquellas disciplinas que suponen la adquisición de instrumentos intelectuales, hábitos culturales o fuentes económicas (Bourdieu y Passeron, 2013), y que condicionan la forma en que los estudiantes se piensan y sienten en relación a los distintos ámbitos de la vida universitaria.

3. Privilegiados y desfavorecidos

Al interior de las comunidades, los estudiantes que ingresaron en las IES⁸ de Misiones y aún permanecen en el sistema educativo superior, son en su mayoría referencias destacadas dentro de sus *tekoá*⁹, en tanto representan una trayectoria educativa exitosa por haber avanzado más allá de los estudios secundarios, o porque cumplen una función relevante o cargo de autoridad local como cacique (*mburuvicha*), Auxiliar Docente Indígena (en adelante, ADI), o empleado en una institución gubernamental. Además, debido a sus vínculos de sangre ocupan posiciones privilegiadas en sus comunidades¹⁰. Estas relaciones de parentesco con caciques, promotores/agentes de salud, ADIs, punteros políticos, etc., los convierten en “herederos” (Bourdieu y Passeron, 2013) en el contexto de sus comunidades.

Los EGNS se distinguen de los demás miembros del grupo étnico en tanto son poseedores de un mayor volumen de capital económico, intercultural¹¹, y sobre todo social, pues disponen de una red de contactos en el campo educativo y laboral que los posicionan en situación de ventaja relativa en el acceso a información sobre carreras, becas, etc. Por ello, están mejor dotados para ingresar y permanecer en el sistema educativo superior. Estos recursos diferenciales son reforzados por un incentivo y apoyo adicionales por parte de sus padres o parientes cercanos, para la continuación de sus estudios.

⁷ Generalmente, la intención de estudiar medicina es acompañada de comentarios sobre parientes que fallecieron por negligencia médica o porque sencillamente no había profesionales disponibles en la sala de primeros auxilios de la comunidad.

⁸ En IES tanto privadas como estatales que se encuentran en centros urbanos, pues no existen en Misiones universidades en las comunidades guaraníes.

⁹ También grafado como *teko*, es un ente socio-político, económico y territorial autónomo. Constituye la estructura básica de la sociedad guaraní. Es un concepto complejo que actualmente se traduce como comunidad o aldea, conformados por agrupaciones comunitarias organizadas espacialmente por familias extensas. El término deriva de *teko*, que significa “modo de ser/estar, ley, costumbre, hábito” (Ruiz de Montoya, 1876, p. 363). En este sentido, no implica únicamente el espacio físico donde viven los guaraníes, sino que comprende una forma de ser y vivir.

¹⁰ Si bien el *tekoá* se compone de familias extensas, y por ende todos los habitantes que lo conforman son parientes, en este caso nos referimos a relaciones de parentesco consanguíneos de primer y segundo grado.

¹¹ Entendido como “una forma de capital sociocultural que incluye experiencias, habilidades y competencias interculturales [y] como todo tipo de capital cultural, es de carácter simbólico – incluyendo maneras de ser, ver, actuar y pensar – y provee recursos para lograr el éxito más allá de las formas tradicionales de riqueza económica” (Pöllmann, 2016b, p. 1).

Sin embargo, esta posición y disposición privilegiada en el ámbito intracomunitario pierde efectividad cuando es confrontada con las trayectorias de los estudiantes no-guaraníes en las IES. En este contexto comparativo, sus trayectorias educativas¹² se asocian con una de las menos exitosas, de forma que son percibidos por sus compañeros como “por debajo de la media”. En este terreno, las posibilidades de éxito son superiores para aquellos que manejan una batería de recursos lingüísticos, tales como la aptitud para formular definiciones, la comprensión de consignas, la capacidad de formular interrogantes acerca de las consignas, el uso de sinónimos, etc. Con frecuencia los estudiantes guaraníes no poseen la habilidad necesaria para realizar lecturas fluidas de textos en español, y mucho menos de corte científico. Esta restricción en el aprendizaje universitario de los EGNS se relaciona estrechamente con las diferentes configuraciones sociales y culturales de sus familias de origen (familias extensas), así como con su paso por la escuela y su temprana incorporación al mercado laboral¹³ (en algunos casos con menos de 10 años de edad). De tal manera que el éxito o fracaso educativo depende en realidad de la exposición continuada a un entorno y una serie de experiencias que son, por definición, resultado del medio familiar y comunal (Bourdieu y Passeron, 2013). Hasta aquí podemos extraer dos conclusiones: por un lado, el aprendizaje realizado en el núcleo familiar y comunitario posee una importancia estratégica en los aprendizajes posteriores, y determina en gran medida las posibilidades de éxito educativo en los niveles primario, secundario, y universitario. Por el otro, el concepto de capital intercultural es variable de acuerdo al contexto con que se lo confronta (o la lógica del campo en que es puesto en disputa), lo que refuerza la necesidad de estudios empíricos para comprender sus posibilidades reales de “competencia”. Entonces, cabe preguntarse ¿Qué sucede con el capital intercultural incorporado por los EGNS en el campo educativo de nivel superior? O en otras palabras, ¿Cuándo éste capital es apreciado y cuándo deja de ser valioso? En relación a este interrogante, observamos que el capital intercultural incorporado por los EGNS es puesto en juego a través de su incorporación en proyectos de extensión e investigación (en los que realizan tareas de desgrabación, subtítulo, traducción, de nexos para acceder a las comunidades guaraníes, entre otras) o programas de apoyo destinados a estudiantes de pueblos originarios. Asimismo, les permite acceder al mercado laboral en puestos donde este capital es altamente valorado, como el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), el Ministerio de Educación (como ADIs), el Ministerio de Salud (como agentes sanitarios), por mencionar algunos. Sin embargo, los programas y planes de estudio de las diferentes carreras universitarias y terciarias estudiadas no contemplan la incorporación de “saberes guaraníes”. De

¹² Marcadas por el paso a través del sistema educativo formal en escuelas con modalidad EIB o en algunos casos en escuelas no bilingües, pero igualmente caracterizadas por un bajo nivel educativo comparadas con las escuelas urbanas. Así como por el paso a través del “sistema educativo tradicional guaraní” (cf. Melià, 2012; Larricq, 1993; Arce, 2011; Padawer, 2010). En este sentido, sus trayectorias educativas están atravesadas por dos sistemas educativos diferentes, no sólo en el modo de transmitir el conocimiento sino también en el tipo de conocimiento transmitido, que refiere a dos concepciones distintas “del mundo y de la vida” (Gramsci, 1961) o en otras palabras, a dos culturas diferentes.

¹³ Entre los guaraníes de Misiones, las tareas artesanales y de explotación de recursos naturales constituyen una forma de socialización temprana asociada a su modo de vida. Sin embargo, en el contexto de privación generalizada en que viven hace décadas, la venta de fuerza de trabajo de gran parte del grupo doméstico hacia fuera de las comunidades se ha vuelto frecuente. La totalidad de los EGNS con los que trabajé había tenido alguna experiencia de trabajo infantil en tareas como recolección/cosecha y/o limpieza, trabajos de albañilería, tarea y, notablemente, en tareas domésticas en casa de sus profesores de nivel primario o secundario (Nuñez, 2012).

este modo, reconocemos que “una característica básica de las relaciones entre guaraníes e IES es la desigualdad de poder entre las partes, y antes que asegurar una inclusión democrática de los indígenas a la sociedad, reproducen las diferencias y asimetrías económicas, sociales y culturales” (Nuñez, 2012, p. 63).

4. Educación intercultural desde una perspectiva de género

Como mencioné antes, la restricción en el aprendizaje universitario de los EGNS se relaciona, entre otras cosas, con las diferentes configuraciones sociales y culturales de su grupo étnico. En el caso de las mujeres esta restricción es doble, estableciendo una clara demarcación de género en el ingreso: en 2015, del total de estudiantes con los que trabajé (42), sólo 11 eran mujeres, es decir, aproximadamente una mujer por cada 3 hombres. Aunque actualmente algunas comunidades están protagonizando cambios sustantivos en el rol de las mujeres¹⁴, en la concepción más tradicional y dominante de la etnia *mbya*-guaraní existe una clara división sexual del trabajo, que limita la interacción de las mujeres a la esfera doméstica y, en menor medida, comunitaria. Según las estudiantes, una de las dificultades más pronunciadas para su incorporación al sistema educativo formal ocurre durante la primera menstruación.

Por ejemplo, mi sobrina tiene 15 años y tuvo su primer período hace poco, y la maestra no quiso que ella falte a la escuela porque cuando pasa eso nosotras no salimos la primera y segunda vez que viene. La maestra dijo que no, que perdía mucho tiempo, así que ella se quedó sólo dos semanas. Pero esas dos semanas era mucho también, y ella se llevó varias materias y tuvo muchas faltas. 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 es porque no respeta la comunidad (Femenino, estudiante – *tekoa Kaáguy Poty*).

El “inconveniente” al que se alude, refiere al ritual de iniciación que las mujeres guaraníes deben respetar durante su primera y segunda menstruación. En este período, deben someterse a reclusión dentro del *opy* (casa de ceremonias), observando detalladas restricciones alimentarias acompañadas de cuidados ceremoniales específicos¹⁵, tradicionalmente durante un mes (en los casos registrados, sin embargo, las estudiantes lo hicieron durante una o dos semanas, la primera vez, y durante una semana, o cuatro días, o directamente obviaron la segunda reclusión).

Como evidencia el relato transcrito, en algunos aspectos cruciales el modelo de educación intercultural bilingüe (EIB) no está pensado en detalle para asistir educativamente a

¹⁴ En Misiones, se evidencia desde hace pocos años una creciente demanda en las comunidades por aumentar la participación femenina en la esfera política pública, espacio tradicionalmente reservado para los hombres. A través de esta lucha algunas mujeres *mbya*-guaraní han logrado conquistar posiciones de autoridad (como *mburuvicha*) en sus comunidades (Nuñez y Millán, 2017). Igualmente, la reclusión femenina al espacio doméstico está siendo criticada y, a partir de allí, expandida al ámbito educativo y de la salud, como ADIs, agentes sanitarias, entre otros.

¹⁵ Sus cabellos deben ser cortados y permanecer cubiertos, no deben tocar la tierra, deben evitar el contacto visual y su mirada debe permanecer en dirección al suelo, deben bañarse con un agua preparada especialmente para ellas, permanecer calladas, entre otros comportamientos. Ver Cebolla Badie (2015) para una descripción etnográfica del ritual.

la población guaraní. El tiempo institucional es diferente al de la población destinataria, y no se han hecho esfuerzos por adaptarlo a las necesidades rituales y religiosas de las jóvenes guaraníes, lo que afecta negativamente la continuidad de sus estudios. En especial, si tenemos en cuenta que el nivel secundario es donde se registra su mayor tasa de deserción. En este sentido, existe una tensión entre los dos modelos culturales en cuestión, que reduce el rango de maniobra de las jóvenes a dos opciones: o bien optan por obviar el rito y asistir a la escuela, asumiendo las consecuencias por esta transgresión ritual, que reproduce una imagen de la educación formal como contraria al modo de vida nativo; o bien acatan las normas culturales de su grupo y son sancionadas en la institución educativa (a veces debiendo repetir el año, lo que en no pocas ocasiones lleva al abandono escolar). Así, el corolario de no incluir los tiempos rituales y otras normas culturales en la planificación del modelo de educación intercultural bilingüe, es la producción de una concepción negativa sobre la educación desde el punto de vista de los guaraníes, que deslegitima las luchas que muchas mujeres están llevando a cabo para modificar determinadas relaciones de dominación masculina al interior de sus comunidades. Esta omisión es más significativa si se compara con la atención dispensada a los tiempos rituales de la sociedad dominante (feriados nacionales, provinciales, entre otros) o los de grupos religiosos que cuentan con mayor poder y legitimidad¹⁶.

Por otro lado, como señala Cebolla Badie (2015), el comportamiento tradicionalmente aceptado de las mujeres *mbya*-guaraní, en especial las jóvenes, refiere a una “actitud sumisa”, de tono bajo, y modos sutiles y controlados¹⁷. En particular, la característica de hablar en voz baja, casi inaudible, plantea una dificultad adicional a la de comunicarse en una lengua secundaria en espacios áulicos, que choca con la valoración que los docentes le atribuyen a la oralidad clara y fuerte en los estudiantes. A lo largo del trabajo de investigación, he notado que la socialización escolar produce, en pocos años, cambios significativos en la manera de expresarse de las estudiantes guaraníes, que potencia determinados capitales previos adquiridos en ámbitos familiares y comunitarios. Al igual que los demás EGNS, las estudiantes guaraníes son poseedoras de volúmenes de capital social, cultural y económico diferenciales de otras mujeres de su etnia. Esta característica distintiva del grupo, va añadida, en el caso de las mujeres, a otra igualmente relevante para explicar su éxito educativo relativo en un espacio en el que experimentan una doble restricción de entrada: su pertenencia étnica y su género. Todas las estudiantes con las que trabajé estuvieron expuestas en momentos claves de sus trayectorias educativas a la influencia ejercida por alguna pariente respetada, una *mburuvicha* o una ADI, que les proveyeron del apoyo y motivación necesarios para continuar sus estudios.

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

¹⁶ Por ejemplo, los que pertenecen a la Iglesia Adventista del Séptimo Día que, a través de la Resolución 1325/87 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, son eximidos de asistir a cualquier actividad escolar entre la puesta del sol de cada viernes hasta la de cada sábado.

¹⁷ Esta situación cambia drásticamente cuando finaliza la etapa reproductiva de la mujer. El cambio de estatus abre un abanico de comportamientos nuevos, como elevar el tono de voz o participar en las reuniones de carácter político y ocupar un lugar de importancia en las ceremonias religiosas (Cebolla Badie, 2015).

En este sentido, han logrado acumular (al igual que los EGNS masculinos) un capital intercultural (Pöllmann, 2016, 2016b) que involucra un conjunto de habilidades discursivas (como el bilingüismo y la oratoria) y prácticas de interacción, que les proveen de una ventaja relativa para interactuar en varios contextos culturales. En efecto, son “poseedores de habilidades esenciales que cuando son debidamente reconocidas y valoradas por el respectivo ambiente sociocultural pueden facilitar el acceso y el éxito” (Pöllmann, 2016b, p. 1, mi subrayado). Para que este reconocimiento trascienda el ámbito acotado del grupo étnico, es necesario que las IES dejen de responsabilizar a los estudiantes por el éxito o fracaso de sus trayectorias educativas, promoviendo una política educativa intercultural que permita neutralizar los condicionamientos sociales que los EGNS experimentan (Ezcurra, 2012).

Alcanzar estos objetivos implicaría una revisión en profundidad de los planes y programas de cada carrera, con especial consideración en las materias iniciáticas (período donde más se registra deserción) (Gorosito, 2004), brindando una formación acorde al carácter pluricultural de cada contexto, con consideraciones específicas para cada uno de los diversos perfiles profesionales (cf Mato, 2012, 2016). Una alternativa intercultural para incluir las cuestiones mencionadas en la planificación educativa, y que al mismo tiempo las torne pedagógicamente relevantes en términos curriculares, sería incorporar contenidos antropológicos sobre la importancia de los comportamientos rituales en la reproducción de cualquier forma humana de vida, con hincapié en la cultura guaraní. Este desafío parece actualmente lejos de concretarse, sin embargo, sus posibilidades están siendo pensadas, discutidas y defendidas por los EGNS y, por intermedio de ellos y ellas, en las comunidades.

5. Consideraciones finales

El porcentaje de estudiantes guaraníes en el nivel superior en la Provincia de Misiones, escaso inclusive cuando se compara con los de otros grupos étnicos de la región, se debe a múltiples factores. Entre ellos, la distancia espacial entre las comunidades de origen y las IES es mencionado con frecuencia entre los EGNS y los que cursan los últimos años del nivel medio. Seguir estudios superiores implica para estos estudiantes un cambio rotundo de residencia que resulta disruptivo para sus dinámicas familiares y comunitarias.

Otro factor determinante es el económico, pues los estudios demandan una considerable inversión monetaria a través de la compra de materiales necesarios para el cursado, variable según cada carrera. Asimismo, la necesidad de trabajar para mantener sus familias se vincula al punto anterior, produciendo una escasez de tiempo y recursos que afectan la continuidad de los estudios.

En tercer lugar podemos mencionar el factor cultural pero con una doble connotación. Por un lado, un problema básico del acceso y permanencia en el sistema educativo superior son las diferencias relacionadas con la acumulación de capital cultural (Teodoro y Beltrán, 2014), tanto el que se adquiere en la familia (pues la escolaridad de los padres es un factor determinante en los hijos) como el acumulado durante las etapas previas de formación. Cuando la educación recibida en el sistema formal no cumple con estándares mínimos de calidad (como sucede en el caso de los estudiantes con los que se trabajó) se convierte en una barrera significativa para el ingreso al sistema educativo superior.

Por otro lado, la pertenencia de los EGNS a un grupo étnico distinto del mayoritario, con una cultura, idioma, religión y visión del mundo diferente a la nuestra, implica un doble esfuerzo por satisfacer los requisitos para perseverar en el sistema educativo superior.

Otro importante factor a resaltar es el simbólico pues, en muchos casos el ambiente familiar/comunitario ejerce una temprana presión para que los jóvenes guaraníes se familiaricen con oficios (y estilos de vida) considerados como los más adecuados dentro del espacio comunitario. Esto se ve con mayor claridad en el caso de las mujeres *mbya-guaraní* que desean perseguir estudios superiores, pues desde la concepción más tradicional y extendida dentro de su etnia, se espera de ellas que conformen una familia, realicen tareas domésticas y cuiden de los niños. Sin embargo, también poseen mayores impedimentos que los hombres en su paso por el sistema educativo formal (discrepancias en relación a la educación EIB y la cultura guaraní), siendo el secundario donde se registra el mayor índice de deserción.

Asimismo, el imaginario social construye expectativas diferentes para los distintos grupos sociales con respecto a posibles futuros, que pueden o no incluir la posibilidad de acceder y tener éxito en el nivel educativo superior. En este sentido, su subjetividad les juega en contra siempre que supone la consideración de que no cuentan con las habilidades sociales, lingüísticas y cognitivas necesarias para sortear con éxito una carrera universitaria. También hay casos de autoexclusión, resultado de representaciones que van siendo inculcadas a los largo de los años a través de diferentes instituciones y actores, consecuencia de la concepción elitista de la educación superior y, en este caso específico, de la idea que el ingreso al sistema educativo superior implica la pérdida de la identidad *mybá guaraní*. Frecuentemente son atosigados con preguntas tendenciosas, excluyentes y racistas, inclusive por parte de docentes, que cuestionan y desacreditan su pertenencia en tales instituciones, prefigurando desde el vamos su destino educativo.

Por ello consideramos que debería haber una línea permanente de trabajo destinado a los sectores más vulnerables de la Provincia, para evitar que programas y planes de ayuda/acompañamiento dependan de gestiones políticas transitorias. Pues, pese a los esfuerzos realizados en diferentes sentidos, no hay garantía de igualdad en la calidad educativa ni de acceso a la educación. En efecto, si se toman en cuenta los antecedentes de inscripción y deserción de los estudiantes guaraníes, se puede observar que los jóvenes que ingresan a la universidad tienen pocas posibilidades de mantenerse dentro del sistema educativo superior, de manera que se generan expectativas de formación que quedan sistemáticamente incumplidas (Nuñez, 2012). En este sentido, la universidad fracasa como proyecto de movilidad social ascendente y de integración (no homogenización) social igualitaria. En cuanto a las políticas afirmativas es menester resaltar que todavía no se ha logrado la participación de los distintos sectores involucrados en la planificación y en la toma de decisiones. A menudo las mismas se constituyen en propuestas focalizadas y de aplicación vertical, que no suele admitir formas alternativas para el manejo de la diversidad y la diferencia. Por otro lado, consideramos que para abordar las problemáticas relacionadas con el ingreso de estudiantes guaraníes a la educación superior, es necesario reconocer como un importante elemento las características de sus trayectorias educativas, donde la “discontinuidad escolar” y el “atraso” aparecen como la pauta antes que la excepción. Por ello, son pocos los que consiguen terminar el secundario y, entre aquellos que lo logran, nos encontramos con sujetos en edades y situaciones socio-económicas por fuera del perfil “esperado” por las IES.

Referencias bibliográficas

- Arce, H. (2011). Mapa Guaraní Retã 2008. Una herramienta de visibilidad, lucha y resistencia. *LARevista, Bulletin de la Société Suisse des Américanistes*, 73, 9-21.
- Arce, H. (2009). *Los usos de la Interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina*. Tesis de Máster Oficial en Investigación Etnográfica, Teoría Antropológica y Relaciones Interculturales de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bourdieu, P. (2008). *Pierre Bourdieu. Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Compilación y traducción: Jiménez, Isabel. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2013). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, tercera edición.
- Cebolla Badie, M. (2015). Rituais de iniciação e relações com a natureza entre os mbya-guarani. *Mana*, 21, 7-34.
- Ezcurra, A.M. (2012). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento- IEC.
- Gorosito Kramer, A.M. (2006). Liderazgos guaraníes. Breve revisión histórica y nuevas notas sobre la cuestión. *Avá. Revista de Antropología*, 9, 11-27.
- Gorosito Kramer, A.M. (2004). Un debate sobre la interculturalidad. *Educación intercultural bilingüe: debates, experiencias y recursos*. Educar, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Gramsci, A. (1961). *Literatura y vida nacional*. Buenos Aires: Lautaro.
- Larricq, M. (1993). *Ipytuma. Construcción de la persona entre los Mbya-Guaraní*. Editorial Universitaria, Colección Los Tesistas, Universidad Nacional de Misiones.
- Mato, D. [coordinador] (2016). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Mato, D. (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Melià, B. (2012). La interculturalidad y la farsa del bilingüismo. *Revista Abehache*, 2(2), 89-94.
- Melià, B. (2008). *Educación Indígena y alfabetización*. Asunción: CEPAG.
- Novaro, G., Padawer, A. y Hecht, A.C. (2015). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Núñez, Y.I. y Millán, G. (2017). Tenemos derecho de estar ahí, de ser mujer y también mburuvicha. Liderazgo femenino en dos comunidades mbya-guaraní de Misiones, Argentina. En *Historia de mujeres y mujeres en la historia regional*. pp. 101-108, Editorial Universitaria, UNaM. ISBN 978-987-42-4983-8.
- Núñez, Y.I. (2012). Educación superior e interculturalidad en Misiones – Argentina. *Textos & Debates*, 21, 59-74.
- Núñez, Y.I. (2012). *Educación superior en contextos de interculturalidad: el caso de los estudiantes guaraníes en la FHyCS-UNaM*. Tesis de Licenciatura en Antropología Social, FHyCS - UNaM.
- Teodoro, A. y Beltrán, J. (2014). *Sumando voces. Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social*. Buenos Aires: Argentina.

- Ossola, M.M. (2016). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(1), 57-78.
- Ossola, M.M. (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. Santiago del Estero: EDUNSE.
- Padawer, A. (2010). La reproducción del conocimiento tradicional indígena mbya en un espacio social rural en transformación. *Amazónica*, 2, 190-218.
- Pöllmann, A. (2016). Habitus, reflexividad y la realización de capital intercultural: El potencial (no aprovechado) de la educación intercultural. *Cultura y representaciones sociales*, 11, 55-78.
- Pöllmann, A. (2016b). Capital intercultural. *Key Concepts in Intercultural Dialogue*, 6. Center for Intercultural Dialogue. Recuperado de: <https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com>
- Ruiz De Montoya, A. (1639). *Tesoro de la Lengua Guarani*. B.G.Teubner, Leipzig, 1876.