

Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Secretaría de Investigación y Postgrado. Maestría en Antropología Social

Maestranda
Andrea Quadrelli

Ejapo letra Para'i
Educación, escuela y alfabetización en la población indígena de la Provincia de Misiones

Tesis de Maestría presentada para obtener el título de “Magister en Antropología Social”

“Este documento es resultado del financiamiento otorgado por el Estado Nacional, por lo tanto, queda sujeto al cumplimiento de la Ley N° 26.899”.

Directora
Dra. Ana María Gorosito Kramer

Posadas, 1998



Esta obra está licenciado bajo Licencia Creative Commons (CC) Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUACIÓN EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

Ejapo letra Para'i
**Educación, escuela y alfabetización en la población indígena
de la Provincia de Misiones**

Andrea Quadrelli
Orientadora: Ana María Gorosito Kramer
Disertación de Maestría en Antropología Social

Posadas, 1998

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi orientadora, Ana María Gorosito, que ha sabido brindarme las necesarias guías teóricas y prácticas que me han permitido (o al menos eso he intentado) aprender a trabajar mis datos de campo y descubrir que los mismos, originados en nuestro “pequeño mundo” de análisis, revelan las amplias miradas de una sociedad.

También agradezco a Leopoldo Bartolomé, su permanente confianza en mi capacidad de ‘hacer antropología’, sus simples y sabios consejos que me orientaron y alentaron en el inicio y desarrollo de mis estudios.

Por fortuna, mis amigos me han acompañado académica y afectivamente en este recorrido y a ellos también quiero reconocer mi agradecimiento, especialmente a Natalia Otero, Héctor Jacquet y Marta Giorgis.

Agradezco a mi familia donde encontré el apoyo y el aliento indispensable para realizar mis estudios. Gracias por todo.

Gracias también a las personas que me rodearon durante mi trabajo de campo en Iguazú, a veces ‘informantes’, a veces amigos, que me ofrecieron compartir con generosidad la intimidad de sus hogares y sus familias. Una compleja dualidad que me acarreó muchos problemas, la mayoría de los cuales no supe resolver.

Por fin, agradezco especialmente el apoyo de mi amiga y colega Marilyn Cebolla. Me acompañó en los libros y en el campo, una experiencia enriquecedora. Juntas compartimos la admiración por la gente mbya-guaraní. Recuerdo aquí sus palabras luego de su lectura de un primer borrador de mi trabajo, ella me exigió, “tenés que hacer honor de tus datos de campo”.

Es que trabajar cerca de la gente mbya-guaraní ha sido un privilegio y que a través de algunos de mis datos de campo haya comenzado a reconocer la riqueza de su mundo, es también un compromiso. No creo haber logrado hacer honor suficiente de estos datos de campo y esa es una de mis mayores desilusiones. Agradezco por este trabajo pero admito que me ha generado un gran desafío, el de saber hacer honor a la gente mbya-guaraní.

RESUMEN

Con el objetivo general de identificar las formas y los propósitos de la educación ofrecida a la población indígena en la provincia de Misiones, se presentan los resultados de una investigación realizada en dos escuelas denominadas “bilingües” establecidas en comunidades indígenas del norte de la provincia junto con el análisis de las reuniones mensuales ocurridas a lo largo de 1996 entre maestros, directivos y representantes guaraníes motivadas por la búsqueda de criterios comunes para la reglamentación de la educación para el indio en la Ley de Educación de la provincia. Nuestro trabajo discute sobre los modos de instrumentación de la escuela en áreas indígenas en el contexto de la situación de contacto entre la población guaraní y los distintos segmentos de la sociedad regional y sobre el sentido de la misma para una sociedad que tiene fundamentos culturales propios y que encuentra en la lengua y en la oralidad el medio principal de socialización del niño indígena.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: Introducción	3
1.1. Breve discusión teórica.....	5
1.2. Antecedentes principales.....	8
1.3. Métodos y estrategias de investigación.....	12
CAPÍTULO II: La escuela que se hace	17
2.1 ¿Dónde vive la palabra guaraní?	17
2.2 La escuela en una comunidad indígena: ¿un nuevo <i>opy</i> ?.....	24
2.3 La escuela tiene la palabra	33
2.4 Los niños mbya en la escuela: aprehender educación indígena.....	37
CAPÍTULO III: La escuela que se dice	43
3.1 La ideologización de la escuela	43
3.2 La escuela “bilingüe” y su relación con el Sistema Educativo Provincial	50
3.3 Y surge la figura de la gente guaraní	54
Capítulo IV: La escuela que se dice que debería ser	
4.1 Oralidad y escritura: posiciones enfrentadas.....	59
4.2 La escuela de la gente guaraní	63
4.3 El auxiliar aborígen.....	67
Comentarios finales	72
BIBLIOGRAFÍA	73

CAPÍTULO I

Introducción

“no va a conseguir ablar en guarani
 es difícil ablar en guarani
 pero te falta mucho todavía para ablar
 y te falta come el guzano del pindo.? mientras que no coma nada
 no va a conseguir ablar en guarani
 primero El guzano del pindo y kaguiyy y mboyape, abatiku’i y tambu”¹
 Santiago, mbya-guaraní de 15 años

Poco tiempo después de iniciado nuestro trabajo de campo recibíamos este texto escrito de un adolescente mbya-guaraní. El joven escribió para comunicarse con alguien a quien observaba escribir con persistencia, las intrigantes letras aparecían continua y rápidamente sobre las hojas de una libreta que nos acompañaba frecuentemente. Las palabras escritas de Santiago, la forma que él encontró para relacionarse, intentaban revelarnos la naturaleza de la palabra no escrita, de la palabra hablada. Hablar en guaraní es comer, hablar en guaraní es *kaguiyy*, hablar en guaraní es *mboyape*. Nosotros debíamos necesariamente aprender todo esto para poder hablar, pero es “difícil”, “no va a conseguir ablar en guaraní”.

Kurt Nimuendajú y León Cadogan han sido etnógrafos dedicados a la cultura guaraní. Sus etnografías descubren a esta cultura como una cultura de la palabra, “del decir, del decirse, del ser dicho. Toma asiento la palabra cuando un nuevo ser es engendrado, toma pie en la morada terrenal la palabra cuando nace, es su palabra cuando le dan nombre, haciéndose palabra es enseñado, hace palabra el que enseña y el que canta y reza y se vuelve todo él palabra y nada más que palabra. Se le separa la palabra al que muere” (Melià, 1995a;105).

Cadogan ha tenido el privilegio y la sabiduría de escuchar y transmitir “las primeras palabras hermosas” en dos obras principales (Cadogan, 1992b, 1971). Estas obras reúnen los textos míticos de los mbya-guaraní del Guairá en los cuales se fundamenta el “modo de ser” y la sociedad de la cultura mbya-guaraní, la misma

¹ El “guzano del pindo” hace referencia a la larva comestible del coleóptero de la especie *Rhinchophorus palmarum*. Esta larva se cría en la palmera pindó, tambu es el término utilizado para referirse a la misma en guaraní paraguayo. *Kaguiyy*: mazamorra. *Mboyape*: panes de maíz cocidos con cenizas calientes. *Avatiku’i*: harina de maíz (Cadogan, 1992b: Guasch et al., 1995).

parcialidad guaraní que corresponde actualmente a la mayor parte de la población indígena que habita la Provincia de Misiones (Seró y Kowalski, 1994).

De los mitos reunidos por Cadogan en estas obras, reproducimos a continuación dos relatos que encontramos en estrecha relación con la revelación que Santiago pretendía transmitirnos. Con la exposición por escrito de estos mensajes - que precisamente encuentran sus significados en una oralidad que no podemos aún comprender ni explicar - pretendemos únicamente destacar la importancia de la palabra, de la lengua mbya, de su rol central y decisivo en la construcción educativa de la sociedad mbya-guaraní.

“..las mujeres jóvenes hacen *kagwiyjy*² únicamente para los que perciben bien, para los que escuchan en buena forma; el *kagwiyjy* es para los que escuchan bien, los señores, los portadores de la vara que escuchan bien” (Cadogan, 1971; 92).

“..y cuando llega la perfección, lo que habíamos sembrado, cuando haga eclosión, hemos de dedicar tortas de maíz³ a la médula potente de la palabra. A la médula de la palabra, a la palabra potente tortas de maíz hemos de dedicar, a nuestros Padres, en nombre de los niños hemos de dedicarles, en nombres de todos sus hijos las mujeres han de dedicarles” (idem, 80).

La lengua mbya es el medio a través del cual se descubre, se interpreta y se organiza la realidad de la sociedad mbya-guaraní. Es a través del lenguaje que se construye la realidad, que se comparten significados comunes con los demás miembros de la cultura. Es a través del lenguaje que tiene lugar el proceso de socialización y la educación del niño *mbya*. Una educación que tiene como principal característica, la de enseñarse y aprenderse en términos de socialización integrante (Melià; 1979). Es decir, sin la existencia de procedimientos sistematizados que se utilicen para la transmisión de conocimientos específicos según patrones previamente establecidos.

² *Kaguyjy* en nuestro texto.

³ *Mbojape*.

1.1 Breve discusión teórica

La población indígena de la provincia de Misiones se estima en una cifra total que probablemente supera los 3500 individuos, como mencionamos antes, la población más importante corresponde al grupo Mbya-guaraní (Seró y Kowalski, 1994) si bien también se encuentran en el área integrantes de los grupos guaraníes Chiripá o Ñandeva y Kayowá o Paî Tavyterã (Gorosito, 1982). La mayoría de esta población se distribuye en la provincia bajo la forma de comunidades⁴, cuya disposición en la región muchas veces se relaciona con las particulares modalidades de inserción de la mano de obra aborígen en el mercado de trabajo (ídem, 1982). En este sentido, es importante recordar que los primeros contactos sistemáticos entre la población blanca y la población indígena datarían de alrededor 1940 como consecuencia del surgimiento de una nueva dinámica laboral que supone el desarrollo de actividad reforestadora integrada a la gran industria (ídem).

A principios de la década del '80 comienzan a aparecer en la provincia las primeras escuelas autodenominadas "bilingües". Dichas escuelas (actualmente alrededor de quince en la región) se localizan en las cercanías de algunas de las comunidades guaraníes de la provincia y dirigen su enseñanza – principalmente - a las poblaciones infantiles de las comunidades.

Una preliminar reunión de datos sobre las mismas nos reveló su diversidad en cuanto a los motivos de su creación, la dependencia que poseen con distintos organismos u organizaciones⁵ y los intereses y orientación educativa de su personal docente y directivo. Por otra parte, constatamos la ausencia de una planificación educativa desde el Sistema Educativo Provincial que se descubre en la falta, a nivel oficial, de reglamentaciones que orienten acerca de los métodos y objetivos a desarrollar en estas escuelas y en la inexistencia de una formación específica para los docentes a cargo de las

⁴ El Censo Provincial Aborígen del año 1979 determinó la existencia de 116 comunidades, entendiéndose por comunidad "a la organización mínima de residencia, producción y consumo. Podía estar integrada por una o varias familias nucleares, o bien por un solo sujeto en el caso de los individuos aislados" (Gorosito, 1982; 67).

⁵ Como, por ejemplo, la estrecha relación que algunas escuelas sostienen con la Iglesia. En algunos casos la dirección de la escuela se encuentra a cargo de una Congregación religiosa, en otros, su presencia se reduce al desempeño de una única religiosa como auxiliar de enfermería.

mismas que reciben la misma formación pedagógica que los docentes que ejercen en escuelas estatales.

La escuela, como instituto formalizado en el ejercicio de una actividad de aprendizaje consciente, es una institución extraña para la sociedad guaraní (sociedad basada en la oralidad) que se distingue por la ausencia de formalización de los sistemas de socialización (como sucede en la mayoría de las sociedades indígenas) (Melià, 1979). Pero, además, la escuela en la sociedad nacional ha surgido históricamente desempeñando un papel central en los procesos de unificación y uniformización del estado nacional comenzados durante el siglo XIX; “en el caso de Argentina y de Uruguay no podría concebirse el estado nacional sin la implementación de sistemas educativos férreamente centralistas y nacionalistas” (Behares, 1997; 10). De esta forma, los sistemas educativos nacionales se originaron con tres fines fundamentales: “1. La constitución de una identidad nacional, a través de una mitopeya común y una axiomática de lealtad nacionales. 2. La asimilación cultural de todos los habitantes a un mismo marco de referencia. 3. La asimilación de todos los hablantes a la “lengua oficial” (ídem, 11). Por ello, desde sus orígenes la escuela se ha configurado en su ideología y en sus usos organizativos y pedagógicos como un instrumento de homogeneización y de asimilación de la cultura dominante; “los padrones de funcionamiento de la escolarización tienden a la homogeneización. La escuela ha sido y es un mecanismo de normalización” (Gimeno Sacristán, 1995; 83).

Al plantear entonces la instrumentación de una escuela en una comunidad indígena con el objetivo de ofrecer una “educación para el indio”⁶ se enfrenta un problema central, el vinculado con un sistema educativo que debe modificar prácticas e ideas histórica e institucionalmente gestadas con propósitos definidos y que - dirigidas a poblaciones indígenas - pueden resultar contrarias a sus propósitos originales. Es decir, un programa educativo a desarrollar en poblaciones indígenas supone un problema político central y es el relacionado con las posturas que orientan y fundamentan el proyecto educativo en cuestión: ¿qué perspectiva debe adoptar la educación orientada a poblaciones indígenas, una perspectiva asimilacionista orientada hacia la asimilación de

⁶ Distinción establecida por Melià para referirse a la educación que “involucra agentes extraños a la cultura y se vincula con la realidad del contacto” y que contrapone a la educación que el niño recibe dentro de su comunidad que denomina educación indígena (Melià, 1979: nuestra traducción).

dichas poblaciones dentro de la cultura dominante o una perspectiva que aún no encuentra su nombre porque no encuentra su forma y que recibe las denominaciones de educación bilingüe intercultural o educación multicultural o pluricultural?. Esto es, una perspectiva que privilegie la palabra del indio, le posibilite la necesaria reflexión y análisis de la realidad social de la cual forma parte y se convierta en un programa de apoyo y valorización de su cultura (Grizzi et al., 1981). Porque, sobre todo, no hay que olvidar que cuando nos referimos a la educación dirigida hacia poblaciones indígenas la cuestión substancial es la de los derechos de los pueblos indígenas: “su derecho a la conducción de su propio destino; al acceso de informaciones cruciales para su supervivencia; a la decisión sobre medidas que los afectan directamente; a la obtención, garantía y respeto de un territorio adecuado a sus necesidades” (ídem, 16: nuestra traducción).

1.2 Antecedentes principales

En la provincia de Misiones no existen, hasta el momento, políticas educativas diseñadas para las poblaciones indígenas desde el sistema educativo provincial. Las escuelas dedicadas a esta tarea son resultado de iniciativas personales más que de proyectos institucionales programados.

En el año 1988 Venturini de Martos en su trabajo *“Hacia una educación bilingüe y bicultural en la Provincia de Misiones”* revela los primeros y únicos datos sobre las modalidades educativas desarrolladas en algunas de las escuelas “bilingües” presentes en las comunidades indígenas de la región. En un primer nivel de análisis, planteado desde el Sistema Educativo Provincial y desde la documentación, se descubre que es en el año 1985 cuando se incluyen por primera vez los términos “biétnicos” y “bilingües” en la resolución de creación de una escuela en el Departamento 25 de Mayo para la comunidad mbya-guaraní de Tamandúá. En este caso, se habla de “crear una unidad escolar con características especiales que atienda y respete fundamentalmente sus pautas culturales y étnicas” (Venturini de Martos, 1988). Sin embargo, no se especifica sobre el tipo y las características de la modalidad educativa a implementar; “en las resoluciones para las escuelas aborígenes el fin de la educación que se pretende es

impreciso, ambiguo y los aborígenes no participaron en la fijación de objetivos para las creaciones escolares” (ídem, 28).

En un segundo nivel de análisis, que involucra entrevistas personales con docentes, la autora comienza a identificar lo que define como preconceptos de los docentes referidos al aborígen. El examen que realiza es decisivo para descubrir los presupuestos ideológicos que orientan el pensamiento y la acción de los docentes. La autora encuentra elementos relacionados con pautas familiares, regionales, escolarización, etc. (es decir, de la historia personal del docente) que condicionan su accionar; el resultado es “una educación distinta de la que ya existe y que se generará en forma empírica” (ídem, 37). Esto es, aparecen diversas estrategias educativas puesto que los criterios que se utilizan para implementarlas son criterios propios, “sentido común o simple intuición”. Una consecuencia principal de esta conducta es que “los docentes entrevistados han sido, de algún modo, fundadores de sus respectivas escuelas, reflejando cada una de ellos su propia historia” (ídem, 45).

Por fin, con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado por el docente, Venturini de Martos afirma que dicho proceso reproduce el modelo de escuela “con idénticas características que las asimiladas en su escolaridad” y que, por lo tanto, son reducidos los intentos por modificar los métodos y las técnicas aprendidas (ídem, 53). Por otra parte, los maestros no revelan una clara finalidad de la educación que desarrollan entre la población indígena y definen sus objetivos como “parciales, muy vagos, ambiguos y a corto plazo” (ídem, 56). Por último, describe al proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso que se implementa por ensayo-error, “experimentando sobre la realidad diaria, sin datos previos más que los empíricos” (ídem, 56).

La autora comprueba la falta de una planificación curricular que contenga una modalidad especial para estas escuelas y concluye afirmando la inexistencia de un sistema educativo bilingüe que, si bien en principio presenta una denominación a nivel formal, no se observa en los hechos (ídem, 1988).

El segundo antecedente principal de nuestro estudio - marco de referencia obligado - es la investigación realizada por Ana María Gorosito Kramer⁷ que analiza las

⁷ *Encuentros y Desencuentros*. Relaciones interétnicas y representaciones en Misiones, Argentina. Disertación de Maestría presentada al Programa de Pos-graduación en Antropología Social de la Universidad de Brasilia, 1982.

relaciones interétnicas y representaciones entre los mbya-guaraní y la población regional de Misiones. La autora incluye el estudio de los campos de relación económico y político considerando, además, los eventos históricos desde los primeros encuentros hasta las características culturales del frente pionero y los grupos indígenas.

Sin duda, el estudio de la escuela como institución establecida en una comunidad indígena, debe contextualizarse dentro del fenómeno de contacto interétnico entendiéndose por ello “las relaciones que se dan entre individuos y grupos de diversas procedencias “nacionales”, “raciales” o “culturales” (Cardoso de Oliveira, 1992; 19).

El análisis de la situación de contacto entre la población guaraní y los distintos segmentos de la sociedad regional es tarea indispensable cuando nos involucramos en el estudio de la educación orientada hacia el indio. De hecho, la escuela establecida en una comunidad indígena permite la observación de las modalidades de relación interétnica habituales en la sociedad siendo posible observar en este espacio la reproducción de los estereotipos y prejuicios más frecuentes de la sociedad regional (ídem, 139). En este sentido, el estudio realizado por Gorosito centrado en el análisis de las ideologías y representaciones colectivas que, en la situación de contacto interétnico, son generadas desde la sociedad “blanca” y la sociedad indígena nos proporciona importantes guías teóricas y prácticas.

Casi una década después del estudio de Venturini de Martos, decidimos plantear nuestra investigación que sostiene como objetivo general el esclarecimiento de la educación que se ofrece en la provincia para la población guaraní. Sin embargo, en esta ocasión existe un motivo principal y es la especial coyuntura que en relación al tema se presenta en la provincia.

Por primera vez desde la creación de las escuelas dedicadas a esta tarea, maestros y directivos han comenzado a reunirse mensualmente a lo largo del año 1996 motivados por la búsqueda de criterios comunes que posibiliten la reglamentación de la educación para la población guaraní en la Ley de Educación de la Provincia. Esta es la primera oportunidad que posibilita un trabajo conjunto entre los maestros.

Por otra parte, no solamente se observa una iniciativa de los docentes de las escuelas “bilingües” sino que además, en estas mismas reuniones, han comenzado a participar autoridades del Ministerio de Cultura y Educación y representantes del Consejo

General de Educación. Y, sobre todo, se ha concretado la presencia de la gente guaraní procedente de algunas de las comunidades donde actualmente funcionan dichas escuelas. De modo que, también por primera vez, parecería concretarse la posibilidad de una planificación conjunta del modelo educativo a desarrollar en las escuelas “bilingües” entre los principales actores involucrados, la población guaraní y los docentes y autoridades del Sistema Educativo Provincial.

En el capítulo que sigue nos centramos en las dos escuelas “bilingües” establecidas en comunidades indígenas donde desarrollamos la investigación. Nos introducimos brevemente en el análisis de la situación de contacto entre la población indígena y particulares segmentos de la sociedad regional. Como se indicó antes, la escuela no debe analizarse fuera de las dinámicas de las relaciones interétnicas de la provincia y no puede desconocerse la naturaleza de las relaciones entre la población indígena y la sociedad regional.

En segundo término, examinamos las prácticas educativas implementadas en la escuela, nos preguntamos cuál es la escuela que ‘se hace’ en la comunidad indígena y cómo funciona efectivamente la misma. Al mismo tiempo, analizamos como la escuela, cuyo currículo escolar se ha conformado como un instrumento de homogeneización y de asimilación de la cultura dominante, supone la introducción de no solamente nuevos valores sino también nuevos comportamientos en los niños indígenas. En esta sección del trabajo intentamos demostrar la vigencia y la práctica de procesos de socialización que tienen lugar en el interior de las comunidades indígenas y que podemos llamar “educación indígena”. En este sentido, el currículo escolar que se instituye en la escuela de la comunidad impondría una visión y una selección cultural en extremo arbitraria que desconoce y desvaloriza la formación cultural del niño indígena.

En el tercer capítulo nos interiorizamos en la ideologización de la escuela - desde la visión de los maestros - estudiando los diferentes objetivos que se plantean con la educación que proponen para la población guaraní. De este modo, profundizamos en las decisiones políticas que determinan que perspectivas educativas se adoptan: ¿cuál es la escuela que ‘se dice’ y cuál es la ideología que sustenta la escuela que se propone?. En esta tarea, debemos considerar – una vez más - las representaciones que, en la situación de contacto interétnico, son generadas desde la sociedad regional. Por otro lado, y según

señalamos antes, la escuela es parte de un sistema educativo que determina su configuración. Por ello, investigamos la relación que las escuelas “bilingües” sostienen como parte del sistema educativo provincial analizando especialmente la representación de dichas escuelas dentro del conjunto del sistema educativo.

Por fin, en el cuarto capítulo y apoyados por el contexto brindado por las reuniones entre maestros, directivos y representantes guaraníes, examinamos la participación de la población indígena en la elaboración de una propuesta educativa junto con el modelo de escuela que propone. En este sentido, también analizamos la ideologización de la escuela desde la perspectiva indígena, resultado de lo que la población indígena piensa de la sociedad regional. Profundizamos en el estudio de una figura propuesta desde la gente guaraní, la figura del auxiliar docente indígena. Esta figura aparece en íntima asociación con el planteo de la escuela que ‘debería ser’ y en la misma muchas veces se reproducen las contradicciones del sistema interétnico que no dejan de señalar la existencia de dos sistemas distintos que continúan orientados en direcciones opuestas.

1.3 Métodos y estrategias de investigación

El trabajo de campo para desarrollar esta investigación se inició en el mes de junio de 1996 con la primera visita a la escuela que llamaremos *Mangari* (o “escuela de los indios”, como se la conoce en la zona) localizada en una comunidad mbya-guaraní en el Departamento de Iguazú. En esta época también se iniciaron las visitas a una segunda escuela que se considera anexa a ésta y que funciona en una segunda comunidad mbya⁸ que llamaremos *Yvoty*, situada a unos 6km. de *Mangari*. La comunidad *Mangari* se encuentra ubicada a unos 8km. del centro de uno de los principales poblados de la región. A la misma se accede por un camino vecinal que transcurre a través de la llamada “zona de granja” a lo largo del cual se establecen numerosas chacras. Este camino desemboca en la comunidad mbya establecida en 24 hectáreas propias desmontadas. Los perímetros de la comunidad son recorridos por el arroyo *Mboka'i* y el inicio del monte que se extiende en el área que forma parte del Parque Nacional de Iguazú. La comunidad *Yvoty*

⁸ En esta comunidad podrían encontrarse presentes integrantes de una segunda parcialidad guaraní, la denominada Chiripá.

se encuentra en las cercanías del kilómetro 4 de la Ruta nacional N°12 en un área de monte poco antes del comienzo del Parque Nacional, las tierras ocupadas son tierras fiscales.

Luego de nuestras primeras visitas de pocos días a los lugares y a las personas iniciamos el trabajo de campo con viajes mensuales con una duración promedio de cinco días cada vez, esta dinámica se sucedió hasta el mes de febrero de 1997. Durante el período que va del 9 de marzo al 28 de mayo de 1997 residimos en forma permanente en la ciudad de Puerto Iguazú asistiendo todos los días a las escuelas de ambas comunidades alternando una semana cada vez.

Inicialmente, nos relacionamos con la directora de la escuela y con el tiempo con el resto de las docentes (que en el momento eran tres incorporándose uno más al final de nuestra estadía). Durante el largo período que va desde el primer viaje al último, la relación con las docentes experimentó la influencia de los factores tiempo y presencia de nuestra persona lo que ocasionó una particular evolución en el tipo y la forma de relevamiento de información, sumado a una gradual definición de nuestra relación personal con cada una de ellas.

Intentamos llevar un registro detallado de los acontecimientos observando comentarios, actitudes y actividades desarrolladas en el ámbito de ambas escuelas. En algunas ocasiones, llevamos nuestra libreta de campo a las escuelas provocando “nervios” en las maestras y “admiración” en los niños mbya. *Ejapo letra Para’i* - hace letra *Para’i* - los niños y adolescentes nos observaban escribir con fascinación, experimentando una “atracción casi mágica” - en palabras de Melià - y ensayando tiempos, velocidades y formas de escribir distintas. *Para’i* era el nombre utilizado por los niños para nombrarnos⁹.

A la observación de las docentes se sumó la observación del comportamiento de los niños, adolescentes y adultos que se acercaban a la escuela y la participación en

⁹ El primer día que llegamos a la escuela *Mangari* los niños nos invitaron a pasear por el monte. Cuando salimos del monte ya teníamos asignado el nombre *Para’i* que uno de los niños había comenzado a cantar durante nuestra caminata. Todos los niños de ambas comunidades nos llamarían de este modo durante nuestra estadía y en visitas posteriores. Este nombre es de origen religioso pero encuentra significado en el idioma guaraní como “estampado, floreado”. Es probable que éste haya sido el motivo por el cual nos fue adjudicado; “por la ropa que usa”, nos indicó uno de los líderes políticos de la comunidad. Él esperaría diez meses para preguntar nuestro nombre blanco que desconocía y mostraría su asombro con relación al nombre “mbya”, “no sé por qué te pusieron ...y es un nombre típico mbya”. Sin embargo, el líder religioso de *Yvoty* al final de nuestra estadía nos confesó que había soñado...y que *Para’i* era nuestro nombre.

muchos de los juegos y demás actividades celebradas por los niños mbya que surgían en las cercanías del ámbito escolar. Más adelante, las invitaciones a tomar “caña de dulce”, a buscar mandioca, batata asada, mandarina, aratiku¹⁰, a bañarse, actuar de mensajera de escritos de amor entre los adolescentes de ambas comunidades, a llegar hasta el monte para recoger orquídeas, plantas, semillas o a mirar las aves, nos ofrecieron deliciosas oportunidades para incursionar en la comunidad, en los hogares, en paseos con su compañía, en espacios que desconocíamos, que a veces se nos brindaban y a veces se nos prohibían.

El trabajo de campo también está integrado por entrevistas realizadas durante el período indicado a la directora de la escuela estatal que sostiene una dependencia “administrativa” con la escuela *Mangari* y a autoridades del Consejo General de Educación. La relación que las docentes y la directora de la escuela de *Mangari* mantienen con la directora de la escuela estatal va más allá del aspecto administrativo y, actualmente, ésta última es la directora de la escuela *Mangari*.

Se suman, además, las observaciones y el registro de las reuniones concertadas entre los docentes de las restantes escuelas “bilingües”, miembros de la población guaraní de distintas comunidades y autoridades del Consejo General de Educación. Estas reuniones nos brindaron una excelente oportunidad para descubrir las concepciones y actitudes de los docentes de las diferentes escuelas y autoridades del Sistema Educativo Provincial con relación al por qué y para qué de la educación para el indio. Además, nos permitieron escuchar y aprehender la participación de la gente mbya-guaraní.

Nos gustaría finalizar esta primera presentación con una reflexión personal. Hace dos años atrás, en una conferencia dictada por el Dr. Cardoso de Oliveira para los estudiantes que se iniciaban en la Maestría en Antropología Social, se definía para nosotros, por primera vez, la tarea de un antropólogo como la de escuchar, mirar y escribir. En esta conferencia, el profesor alertaba sobre cada una de estas tareas, sobre la necesaria preparación para la investigación empírica, sobre la imprescindible toma de conciencia de la posesión de esquemas conceptuales que inevitablemente construyen los datos que recogemos y sobre el “moral, política y epistemológicamente” complejo

¹⁰ Fruta silvestre.

proceso de textualización. Cuando el antropólogo escucha, mira y escribe comienza a hacer posible la aprehensión de un fenómeno social.

Al iniciar nuestros estudios en antropología, estas eran las primeras palabras que escuchábamos antes de aprehender. La elaboración del presente trabajo, producto de dos años de estudios e investigación, nos ha brindado la oportunidad de iniciarnos en el aprendizaje de la aprehensión de un fenómeno social escuchando, mirando y escribiendo. Y, sobre todo, nos ha iniciado en el ejercicio de la antropología como el ejercicio de la diferencia.

Como lo indicaba en esta misma conferencia el profesor Cardoso de Oliveira, la antropología tiene que ver con una actitud. El autor, retomando las palabras del filósofo Merleau-Ponty, nos explicaba sobre la especificidad de la antropología “como una manera de pensar que se impone cuando el objeto es ‘otro’ y exige que nosotros nos transformemos” (Cardoso de Oliveira, 1988; 88, nuestra traducción). El trabajo de campo que desarrollamos nos ofreció la posibilidad de experimentar el complejo proceso que, entre otras cosas, conduce a relativizarse uno mismo cuando se relativiza al objeto de investigación, “no imponiendo su óptica (de su sociedad, su clase o su etnia), sino captando lo real a partir de la óptica del ‘otro’ sin, no obstante, confundirla con la realidad que se pretende focalizar” (ídem, 88, nuestra traducción). Nuestras primeras experiencias de campo comenzaron a iluminarnos sobre la multiplicidad y complejidad de estos procesos, nos gustaría compartir el relato de una de ellas.

Cuando iniciamos nuestra relación con los niños mbya no sabíamos como enfrentar esos primeros minutos de miradas compartidas, ¿debemos saludar?, ¿cómo saludar?. En una ocasión, luego de un tiempo de trabajo, caminábamos en dirección a la escuela *Mangari* haciéndonos estas preguntas. De pronto, salieron a nuestro encuentro dos niñas de nueve años y con una espontaneidad y alegría poco frecuente exclamarían: “*aguyjevete*¹¹ *Para’i*”, levantando sus brazos y enfrentando hacia mi las palmas de sus manos. Estas mismas niñas tres meses después, en el mes de febrero en otro encuentro al vernos, simplemente sonreirían y una de ellas le susurraría algo a la otra para luego exclamar juntas: “¡Feliz Navidad y Año Nuevo!”.

¹¹ El saludo mbya comienza con esta palabra generalmente (Cadogan, 1992a), simultáneamente se levantan ambos brazos y se enfrentan las palmas de las manos a quién se dirige el saludo.

Cuántas veces saludaríamos del primer modo descrito y no encontraríamos respuesta y a cuántos modos distintos de saludos deberíamos adaptarnos para poder comunicarnos, de igual forma que el ‘otro’ que se relacionaba con nosotros lo hacía. A medida que pasaba el tiempo, la situación era aún más compleja y variaba según el lugar, las personas, los motivos del encuentro. Nunca pudimos compartir un saludo, un gesto que encontrara eco en la persona a quién lo dirigía y a la inversa tampoco sucedería. Estos sucesos nos recordaron palabras de Carpentier “admitiendo de antemano que ni siquiera podríamos hallarnos en la coincidencia de una gesticulación” (Carpentier, 1957). Y éstas, casi de inmediato, nos llevaron a Geertz cuando nos explica que un gesto “consiste, ni más ni menos, en esto: una pizca de conducta, una pizca de cultura, (..) una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después.” (Geertz, 1987; 21). El extrañamiento que experimentamos frente a la ausencia de gestos compartidos debía recordarnos estas palabras, un extrañamiento que, por otra parte, no solamente advertimos con la población mbya, el mismo experimentó diferentes gradaciones. En nuestra relación con los docentes nos obligó a comprender dos idiomas ajenos, el guaraní y el portugués, para mejorar nuestra comunicación. El trabajo de campo había iniciado nuestra transformación.

CAPITULO II

La escuela que se hace

2.1 ¿Dónde vive la palabra guaraní?

“..antes el día del indio era todos los días
y ahora es uno solo”
Líder político de *Mangari*.

Las escuelas donde desarrollamos nuestra investigación se encuentran localizadas en los asentamientos que nombramos *Mangari* e *Yvoty* que reúnen a miembros de la sociedad mbya-guaraní y se sitúan al norte del Departamento de Iguazú.

Al acercarnos a estas comunidades su pobreza material nos causó un gran impacto además de advertir las condiciones de vida que conducen a aceptar como natural e irremediable la persistente aparición en los niños de heridas de distinto tipo en la piel o la presencia, casi generalizada, de enfermedades infecciosas y de las vías respiratorias. Sin embargo, al mismo tiempo, tuvimos la oportunidad de notar un importante contraste entre las profundas carencias materiales de estas poblaciones y su dinámica sociabilidad. Nos referimos a las ocasiones en que tuvimos oportunidad de observar a niños pequeños en los meses de invierno, descalzos, con frío, en las estaciones de servicio vendiendo sus artesanías expuestas sobre trozos de remera en la tierra y más tarde ver a estos mismos niños participando activamente en danzas y cantos rituales con una vivacidad y exuberancia cautivantes.

Cualquier estudio que involucre a poblaciones indígenas debe tener presente dos aspectos centrales, el primero de ellos relacionado con las particulares dinámicas de las relaciones interétnicas entre la población guaraní y la sociedad regional y el segundo referido a la autonomía relativa que puede poseer el grupo indígena y que permite que determinados sectores de su vida social y de sus formas de representación del mundo presenten lógicas de organización irreductibles a las del orden dominante (Gorosito, 1982).

Como han demostrado estudios anteriores, las relaciones establecidas entre la población indígena y distintos segmentos de la sociedad regional son relaciones

asimétricas de dominación y sujeción (Gorosito, 1982; Cardoso de Oliveira, 1992). Los grupos indígenas presentan una completa dependencia de la economía de la región que tiene un gran poder de determinación sobre las dinámicas internas de dichos grupos. Por otra parte, el sistema blanco y el sistema guaraní son sistemas enfrentados orientados en direcciones “radicalmente opuestas y con fundamentos materiales y simbólicos distintos” (Gorosito, 1982).

En las comunidades indígenas donde desarrollamos nuestro estudio, comenzamos por preguntarnos cuáles son algunas de las consecuencias que se derivan de la actual situación de contacto interétnico.

Al analizar los datos que presentamos en los Cuadros Nro. 1 y 2 sobre la población de las comunidades según grupos de edad y sexo¹², descubrimos dinámicas de gran impacto negativo, sobre todo, en las poblaciones infantiles.

CUADRO N° 1

POBLACIÓN DE LA COMUNIDAD *MANGARI* POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO

Grupos de edad	Total pobl.	%	Hombres	%	Mujeres	%
0-4	36	23,7	22	14,4	14	9,2
5-9	27	17,7	16	10,5	11	7,2
10-14	19	12,5	13	8,5	6	4,0
15-19	16	10,5	10	6,6	6	4,0
20-24	19	12,5	11	7,2	8	5,3
25-29	10	6,6	5	3,3	5	3,3
30-34	6	4,0	2	1,3	4	2,6
35-39	2	1,3	2	1,3	-	-
40-44	1	0,6	1	0,6	-	-
45-49	5	3,3	1	0,6	4	2,6
50-54	3	2,0	1	0,6	2	1,3
55-59	4	2,6	3	2,0	1	0,6
60-64	-	-	-	-	-	-
65 y más	4	2,6	3	2,0	1	0,6
TOTAL	152	100	90	58,9	62	40,7

¹² La elaboración de estos cuadros se realizó en base a los datos entregados a la directora de la escuela *Mangari* por el líder político de la comunidad del mismo nombre con motivo del Censo Demográfico (1997) instrumentado por la Dirección de Asuntos Guaraníes (organización indigenista del Estado).

CUADRO N° 2

POBLACIÓN DE LA COMUNIDAD *YVOTY I* POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO

Grupos de edad	Total pobl.	%	Hombres	%	Mujeres	%
0-4	24	20,7	15	13,0	9	7,8
5-9	32	27,6	18	15,5	14	12,1
10-14	19	16,4	6	5,2	13	11,2
15-19	10	8,6	5	4,3	5	4,3
20-24	5	4,3	1	0,9	4	3,4
25-29	6	5,2	2	1,7	4	3,4
30-34	7	6,0	3	2,6	4	3,4
35-39	6	5,2	2	1,7	4	3,4
40-44	-	-	-	-	-	-
45-49	-	-	-	-	-	-
50-54	1	0,9	-	-	1	0,9
55-59	3	2,6	2	1,7	1	0,9
60-64	3	2,6	3	2,6	-	-
65 y más	-	-	-	-	-	-
TOTAL	116	100	57	49,2	59	50,8

POBLACIÓN DE LA COMUNIDAD *YVOTY II* POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO¹³

Grupos de edad	Total pobl.	%	Hombres	%	Mujeres	%
0-4	11	26,8	6	14,6	5	12,2
5-9	4	9,8	1	2,4	3	7,3
10-14	-	-	-	-	-	-
15-19	7	17,1	3	7,3	4	9,8
20-24	4	9,8	2	4,9	2	4,9
25-29	5	12,2	3	7,3	2	4,9
30-34	2	4,9	1	2,4	1	2,4
35-39	2	4,9	1	2,4	1	2,4
40-44	3	7,3	2	4,9	1	2,4
45-49	1	2,4	1	2,4	-	-
50-54	-	-	-	-	-	-
55-59	-	-	-	-	-	-
60-64	-	-	-	-	-	-
65 y más	2	4,9	1	2,4	1	2,4

¹³ La división de la comunidad *Yvoty* en dos grupos es una división que la directora de la escuela justifica por encontrarse toda una familia físicamente apartada del núcleo de mayor concentración de población (*Yvoty II*).

TOTAL	41	100	21	51	20	48,7
-------	----	-----	----	----	----	------

La estructura piramidal de la población indígena en los tres grupos analizados nos muestra, en primer lugar, una baja expectativa de vida menor a los 50 años de edad y, en segundo lugar, una tasa de mortalidad en la primera infancia (desde el primer año de edad hasta los seis años) probablemente elevada notándose cierta estabilidad en la franja etaria que va desde los 10 a los 20 años.

Una tasa de mortalidad en la primera infancia elevada y una baja expectativa de vida sugieren elevados riesgos o probabilidades de morir en los primeros años de vida y en edades más avanzadas lo que informa, a su vez, de la existencia de factores ambientales adversos.

Otra de las variables a considerar en el análisis de la situación de contacto interétnico es la relacionada con los modos de integración de la población indígena a la economía regional. Como señala Gorosito, la relación de dependencia económica con la sociedad envolvente “se expresa en su incorporación como comprador en el mercado nacional de bienes de consumo, la que a su vez supone una incorporación lógicamente anterior en el mercado de trabajo y bienes” (Gorosito, 1982; 27).

En las comunidades donde se han instalado las escuelas analizadas, las estrategias económicas observadas frecuentemente son las relacionadas con la venta de productos artesanales y fuerza de trabajo.

Recordemos, además, que dichas comunidades se encuentran en una región de gran afluencia turística lo cual determina, a su vez, el surgimiento de nuevas estrategias. La comunidad de *Yvoty*, por ejemplo - en realidad la cancha de fútbol de la comunidad, el espacio donde se desenvuelve la escuela y tres viviendas entre ellas la del líder político¹⁴ -, se localizan a un lado del camino por donde se realizan “cabalgatas ecológicas” para los turistas. En varias ocasiones observamos en árboles cercanos a la comunidad los siguientes carteles (que aparecían y desaparecían con irregular frecuencia): “*aldea aborígen guaraní entrada \$2 c/u*” o “*persona que entra que colabore con nosotros*”. Más

¹⁴ Es decir, **un lugar público** según describe Larricq en su trabajo; “la cancha de fútbol..junto con el *opy* - cuando existe uno - y la casa del jefe político será el punto de reunión más frecuentado” (Larricq, 81). La escuela se localiza próxima a estos lugares.

adelante nos enteramos de acuerdos económicos entre el líder político de la comunidad y el organizador de estas cabalgatas.

Recordemos, también, que estas comunidades son posiblemente las más expuestas a la presencia de turistas extranjeros que solicitan permanentemente el permiso para la fotografía junto a un niño mbya, una casa, la escuela. Pedidos que, en ocasiones, conducen a la selección por el turista de determinados niños que, por “particularidades en su rostro”, son llevados hasta las cataratas del Iguazú para ser filmados junto a sus aguas.

La producción de artesanías es también una actividad importante. En el ámbito de la escuela en ambas comunidades a menudo teníamos ocasión de observar a niños y adultos trabajando en las pequeñas tallas de madera, sus “bichitos”¹⁵.

Era frecuente el encuentro con los niños en la ciudad de Puerto Iguazú con sus tallas y collares en pequeñas bolsas de nylon o con numerosos arcos atravesados en sus espaldas en las estaciones de servicio, junto a la ruta, frente a los hoteles y en cada uno de los principales puntos turísticos.

En las cataratas de Iguazú todos los días estaban presentes adultos de ambas comunidades. En una única ocasión observamos a dos mujeres jóvenes acompañadas por una niña vendiendo artesanías a escasa distancia de la comunidad (500mts.) sobre la ruta, en todos los casos mencionados antes siempre fueron hombres y niños varones¹⁶.

En relación a los trabajos asalariados, inferimos por las observaciones de períodos de gran ausentismo de adolescentes en la escuela *Mangari*, la participación en diversas tareas rurales siendo la tarea una de las más mencionadas. Es probable que estos niños, desde 11 a 14 años, acompañaran a sus padres como trabajadores efectivos (Larricq, 56). Por otro lado, tuvimos oportunidad de conversar con varios adultos mbya que nos dieron a conocer sus actividades en dependencias de hoteles, en las numerosas chacras de la zona y en obras en construcción en la ciudad.

Por fin, no podemos dejar de mencionar aquí otra de las variables relevantes a examinar en la situación de contacto interétnico, la relacionada con el conflicto por la

¹⁵ Nombre utilizado por la población mbya para nombrar las tallas de madera que representan animales.

¹⁶ Estas observaciones concuerdan con las realizadas por Larricq cuando nos explica que el trato con el blanco es un signo de masculinidad y es el varón mbya el que aparece en los espacios blancos mientras que “el ser mujer” implica permanecer en los espacios “físicos e ideológicos” del hogar (Larricq, 97).

tenencia de tierras de la población indígena. Como indica Cardoso de Oliveira, “para que los grupos étnicos persistan como tales, es indispensable un territorio, un *setting* que les asegure la actualización de formas de organización social típicas” (Cardoso de Oliveira, 1992; 69). De hecho, la tierra junto con la lengua surgen como los dos soportes materiales que aseguran a la población indígena de Misiones la reactualización de las relaciones intergrupales cuyo núcleo responsable se localiza en el sistema de parentesco (Gorosito, 1982).

Es precisamente en las áreas de fricción interétnica, donde se establecen estrechos contactos entre la población indígena y la sociedad regional, donde encontramos con mayor frecuencia diversas manifestaciones de preconceptos raciales, discriminación y segregación; “es en esas áreas de fricción, de conflictos étnicos, que observamos la voracidad del blanco por las tierras indígenas tanto cuanto por el brazo aborígen, pronto para ser reducido a mano de obra dócil y barata” (Cardoso de Oliveira, 1988; 44: nuestra traducción). Las comunidades indígenas donde desarrollamos nuestro trabajo no son la excepción.

La población de *Yvoty* se asienta sobre tierras fiscales en una zona de monte en las cercanías del Parque Nacional Iguazú. Estas tierras, que comprenden unas 600 hectáreas, están destinadas para la inversión con orientación turística. En dos oportunidades la población de estos asentamientos fue desalojada, en una ocasión violentamente, y trasladada sin éxito a las cercanías de la represa *Urugua'y*. La misma población regresó a ocupar dichas tierras en ambas ocasiones.

Actualmente, se ha aprobado la construcción en esta área de una estación de servicio para los camiones que muchas veces permanecen varios días en la Ruta N° 12 por problemas aduaneros con las fronteras de Brasil y Paraguay. El estudio de impacto social de dicha construcción en el área, presentado al Ministerio de Ecología de la provincia, no menciona la presencia de población indígena en la zona.

Por otra parte, la comunidad *Mangari* se encuentra establecida en 24 hectáreas propias cedidas por el gobierno de la provincia de Misiones.

Las escuelas que analizamos trabajan con estas poblaciones indígenas cuya situación de contacto pretendimos caracterizar someramente. Poblaciones con elevadas tasas de mortalidad infantil y bajas expectativas de vida, obligadas a abandonar sus tierras

por traslados forzados, que venden sus productos artesanales y su fuerza de trabajo según dinámicas ajenas a las propias y cuyas poblaciones jóvenes son las más expuestas al mercado de turismo, al mercado laboral de la región sin contar con protecciones de ningún tipo, situación que favorece la explotación de su mano de obra y su exposición a múltiples factores de gran impacto negativo sobre sus vidas.

Pero entonces, ¿dónde vive la palabra guaraní?, ¿cómo se reproduce el sistema aborígen y se establecen relaciones sociales fuera del sistema blanco de dominación?

Tiempo después de iniciado nuestro trabajo de campo, descubrimos que los “recreos” de las escuelas constituían excelentes oportunidades para observar el comportamiento de los niños mbya. En una de estas ocasiones, observamos a tres niñas de cinco y seis años golpeando sus *takuapu*¹⁷ rítmicamente en la tierra, cantaban lo que se parecía a un quedado lamento que otras veces pudimos escuchar en el “salón de clase”. Poco después se sumaban otras dos niñas que habían ido a buscar los *takuapu* a la casa del líder político de esta comunidad. Mientras tanto, un niño de seis años, las rodeaba trazando un círculo perfecto, las niñas se movían en un círculo más pequeño golpeando sus instrumentos y sus pequeños pies en la tierra. Una mujer adulta que los observaba fue hasta su casa y trajo de regreso un *mbaraka*¹⁸ que entregó al niño que comenzó entonces a marcar un ritmo particular. Simultáneamente, los acompañaban otro niño, que aún no caminaba y se encontraba sentado a un lado y seguía el ritmo golpeando en la tierra una pequeña rama, y un niño más – menor a dos años - que lo hacía de pie, chocando dos pequeñas ramas entre sus manos.

Observar esta escena, el comportamiento de estos niños, de la mujer adulta, de la interacción entre ellos, era observar en plena actividad lo que Melià llama “socialización integrante” y lo que Larricq define en su trabajo (Larricq, 1993) como educación mbya.

En las diversas ocasiones en las que tuvimos oportunidad de observar escenas como la descrita, el canto y la danza surgían como motivos centrales. Melià señala al respecto; “la danza es el sacramento de la comunidad. Porque no se danza solo, y porque no se danza fuera de la fiesta (..), el canto y la danza es el modo de darse palabras

¹⁷ Bastón de ritmo (Cadogan, 1992b). Instrumento musical confeccionado con cañas huecas de particular relevancia en las fiestas religiosas de la población mbya. Ver Cadogan, 1992b.

¹⁸ Sonajera ritual (Cadogan, 1992b), maraca. Otro de los instrumentos musicales con especiales connotaciones religiosas. Ver Cadogan, 1992b.

recíprocamente” (Melià, 1995; 34). Habíamos encontrado la palabra guaraní, la palabra que educa, la palabra que enseña, que provee de significados y que, como señala Gorosito, es una de las “dimensiones significativas de la realidad mbya que continúa desarrollándose en forma paralela y autónoma a la organización dominante” (Gorosito, 1982; 207).

Señalamos antes el rol central de la palabra y de la lengua en la cultura mbya-guaraní. Es importante advertir cómo se manifiesta dicha palabra y cómo la misma se responsabiliza de la educación del niño mbya, una educación finamente entretejida “con la práctica social circundante, (..) no existen aquí espacios sociales dedicados a la transmisión, creación o rectificación de comportamientos y categorías más que los escenarios mismos de la vida y las actividades que la producen y reproducen.” (ídem, 105). Lo que nos interesa destacar con estas observaciones, que intentaremos profundizar más adelante, es la existencia en el seno de la comunidad de procesos de socialización actuales y responsables de la educación del niño indígena.

2.2 La escuela en una comunidad indígena: ¿un nuevo *opy*?

“banderita mía, yo te saludo con el corazón abierto,
los pies descalzos, la frente alta
para sentir tu emoción
flameando en lo alto”.
Canción entonada por una docente.

El *opy* o “casa de las plegarias” generalmente designa el lugar donde la población indígena realiza sus ejercicios espirituales, es un espacio público donde se celebran diversas ceremonias y se convierte en punto de convergencia de las actividades sociales y religiosas del grupo (Cadogan, 1992b).

La participación de los niños y jóvenes de la comunidad en estos rituales es una de las fuentes importantes de educación indígena; “los rituales educan sobretodo por la acción comunitaria, que hacen vivir, y por la comunión de gestos, de la que todos participan” (Melià, 1979; 22: nuestra traducción). En el *opy* se aprende. Pero el *opy* es también una figura manipulada, por los docentes, quienes manifiestan visiones

esencialistas muchas veces presentándolo como el lugar donde los niños aprenden “la cultura” y por la población indígena que, en ocasiones, oponen a la presencia de la escuela la figura del *opy*.

Cuando llegamos por primera vez a la escuela de la comunidad *Mangari*, nuestra mirada se encontró con numerosos niños mbya formados frente a la bandera argentina dispuesta en un mástil. Pocos momentos después de este primer “saludo a la bandera”, tendríamos la oportunidad de observar y participar en un segundo “saludo ritual” al que fuimos invitados por las maestras que acompañaban a los niños. Para ello, subimos una pequeña colina a cerca de 300 metros de la escuela, desde la cual comienzan a verse las primeras casas de la comunidad. Una vez llegados al *opy*, todos nos dispusimos en una única fila y comenzamos a dar vueltas en torno al mismo. Luego de completado cierto número de vueltas nos deteníamos frente al líder religioso que se encontraba de pie junto a una casa cercana con su mujer sentada en un pequeño banco de madera a su lado. Frente a él, levantábamos nuestras manos y saludábamos *aguyjevéte*. Luego de este saludo, nos retirábamos hacia un lado y formábamos una segunda fila, quien venía a saludarlo de frente lo hacía simultáneamente con nosotros que repetíamos *aguyjevéte* cada vez que alguien se acercaba a Don Catalicio.

Al finalizar este saludo, el hombre realizó un pequeño discurso moviéndose de un lado a otro y gesticulando notoriamente. Las maestras me contarían luego que su charla trató sobre la necesidad de “mantener con fuerza sus costumbres”. De regreso a la escuela, le pregunto a una maestra los motivos del ritual, un niño de unos 14 años que se encontraba junto a nosotras responde en castellano “para defender nuestro futuro”.

El “saludo a la bandera” y el “saludo ritual” revelan la existencia y la práctica de sistemas con contenidos y orientaciones diferentes, sistemas que se oponen en un espacio físico común. Porque cuando la escuela se hace presente en la comunidad, ¿qué es lo que efectivamente se hace presente?, ¿de qué escuela estamos hablando?.

La escuela como institución funciona como agente asimilador a la cultura dominante establecida y son diversos los factores dentro del sistema escolar que contribuyen a la padronización y homogeneización de sus procedimientos pedagógicos (Gimeno Sacristán, 1995). De acuerdo con este objetivo, la cultura escolar no solamente

plantea e impone nuevas formas de aprender y de pensar sino también nuevos comportamientos dentro de la escuela y del aula (idem, 1995).

Si es esta la escuela que se instrumenta en las comunidades indígenas, los niños deben enfrentarse a pautas de socialización desconocidas. Con el ingreso institucional de la escuela en la comunidad, se establecen nuevos modelos de conducta, de usos del tiempo y del espacio, nuevas normas de conducta entre el maestro, los alumnos y los adultos de la comunidad. Veamos algunos ejemplos sobre cómo la escuela supone nuevos usos de los espacios y los tiempos.

Los maestros no pueden concebir la escuela sin una estructura que la represente. Una estructura cerrada, que limite espacios, que indique posiciones, sentarse en forma adecuada, ordenada, mirar hacia el frente, permanecer en silencio. La escuela de la comunidad *Mangari* se encuentra junto a un extendido monte que no descubre sus límites al observador pero sí descubre nuevas dinámicas.

La representa una construcción de material con espacios para una dirección, dos aulas y un depósito de alimentos. Frente a esta construcción, se encuentra otra donde se localiza la sala de “primeros auxilios” y un comedor, un amplio lugar con mesas de cemento, un pequeño horno y un fogón. La escuela de *Mangari* es un producto terminado. Sin embargo, durante nuestro trabajo de campo tuvimos la oportunidad de observar la evolución de la escuela de *Yvoty* que se considera anexa a ésta.

En un comienzo las actividades de la escuela se realizaban dentro del espacio limitado por cuatro bancos de madera cercanos al árbol que sostenía entre sus ramas un pequeño pizarrón verde. Todas las mañanas una niña mbya escalaba este árbol para anudar en una de sus ramas la bandera argentina. Poco tiempo después, una nueva maestra impulsó la construcción de un techado abierto bajo el cual debían ubicarse los niños, luego trasladó hasta la escuela viejos pupitres de madera que dispuso en filas ordenadas en este nuevo espacio, luego trasladó hasta la escuela cientos de viejos tablones de madera que adultos mbya de la comunidad se vieron obligados a utilizar para construir paredes y dividir espacios, luego trasladó hasta la escuela dos altas tacuaras convertidas en mástiles que lucieron nuevas y relucientes banderas de la provincia de Misiones y Argentina.

De esta forma, las maestras trasladan no solamente nuevos conocimientos sino todo un sistema de comportamientos y valores. La escuela impone nuevos disciplinamientos que incluyen hasta disciplinamientos corporales. Examinemos algunas de nuestras observaciones sobre las actitudes corporales de los niños mbya dentro de la escuela.

Durante nuestra estadía en las cercanías de las comunidades, advertimos un abundante contacto físico entre los niños pequeños; observar a una niña de cuatro años tomar el pequeño pie de su hermano que aún no camina y recorrer con el mismo su propio rostro, son imágenes frecuentes. Las familias de hermanos siempre reunidas, los hermanos mayores atentos y solícitos al cuidado de sus hermanos más pequeños, su compañía cercana y constante. La presencia grupal es una constante de la educación mbya, como lo señala Larricq; “el niño no sólo no está solo, sino que el grupo es parte de sí mismo, de su ser en el mundo” (Larricq, 1993; 64).

En la escuela los niños son separados y las consultas entre ellos prohibidas, no pueden acercarse unos a otros ni hablar entre ellos, a veces por largos períodos de tiempo, tampoco pueden observarse pues la disposición de los bancos los limita. Las maestras deben realizar grandes esfuerzos para evitar la complicidad natural de las consultas compartidas y entonces surgen los castigos y los retos que pueden llegar a ser verdaderamente violentos.

En algunos casos, la rigidez de las maestras llega a situaciones extremas, la insistencia de la maestra de la escuela *Yvoty* para “dictar clase” dentro de la estructura por ella creada, conduce a que en pleno medio día, con el sol concentrado sobre las planchas del techo, calientes, creando un ambiente sofocante, se obligue a los niños a permanecer en ese reducido y caluroso espacio hasta el final de sus tareas.

En la escuela *Mangari*, en las terribles horas del medio día en el monte, se observa a los niños pequeños dormidos en los pisos de los salones sobre sus cuadernos permitiéndose la “libertad” de abandonar sus bancos, disponiéndose a lo largo de los mismos o debajo de ellos para continuar sus tareas.

Las maestras de esta escuela se muestran sorprendidas al advertir que los niños pocas veces utilizan las mesas de cemento del comedor para almorzar y, en su lugar, se disponen en grupos sobre el piso (les resulta difícil “cambiar esa costumbre”).

La obsesión por la “limpieza”¹⁹ también es frecuente. Los niños mbya que llegan a la escuela con olor a humo en sus cuerpos y cenizas en sus cabellos, tienen que “limpiarse”. En una ocasión, frente al “*tienen que acostumbrarse a ser prolijos*” de una de las maestras, un adolescente respondió “*el indio está acostumbrado a ser así*”. La escuela impone disciplinas extrañas, ajenas y la mayoría de las veces lo hace en forma violenta y arbitraria.

Si nos introducimos, brevemente, en el análisis de los contenidos que son ofrecidos en estas escuelas, observaremos - una vez más - como la estructura organizativa del sistema educativo, que presenta un conocimiento clasificado con un tiempo propio para cada contenido, establece la tendencia a la homogeneidad que señalamos antes. Por otro lado, también advertiremos que los contenidos que se proponen prácticamente no tienen conexión con la experiencia de vida de los niños mbya.

Como señala Venturini de Martos (1988), las áreas más trabajadas son las que corresponden a las áreas de lengua y matemática (recordemos que en la escuela se enfatiza lo intelectual y dentro de lo intelectual, la recepción y la memorización en perjuicio de otras dimensiones sociales, afectivas, estéticas, motoras, manuales) (Gimeno Sacristán, 1995).

Las actividades dominantes en el “salón de clase” son las relacionadas con el aprendizaje de las tablas de multiplicación, reglas matemáticas y gramaticales. Este ambiente limita profundamente las posibilidades expresivas potenciales de los niños mbya.

En una oportunidad, modificamos junto a las maestras la dinámica escolar en la escuela *Mangari*; no estábamos en el aula ni sentadas en los pupitres sino alrededor de una mesa junto a niños de todas las edades. Una de las docentes hojeaba una revista en la que figuraba el sol y la luna y comenzamos a preguntar a los niños sobre los mismos,

¹⁹ Utilizamos las comillas para indicar la imprecisión de estos términos con relación a sus significados.

uno de los adolescentes se detuvo al escucharnos, se colocó entonces en cuclillas junto a nosotras y empezó a relatar parte de una narración mítica conocida como mito de los gemelos, “elemento básico de la religión guaraní y la de otras naciones” (Cadogan, 1992). En esta oportunidad, se favoreció en el niño la expresión de concepciones propias creando una situación que ilustra un rico y real intercambio entre las docentes y el alumno que promueve el reconocimiento y el respeto del conocimiento transmitido por el adolescente mbya (ver Apéndice 1).

Si examinamos los contenidos “sociales” ofrecidos en las escuelas, otra vez advertimos su falta de vinculación con la realidad social de la población indígena sumado a su arbitraria selección, hecho que refleja el desconocimiento de la problemática social de la población guaraní en la región (sin mencionar la ausencia de contenidos relacionados con la cultura mbya-guaraní).

El pizarrón indica “Sociales”: “..que pasa en Otoño que empieza el 20 de marzo?, ¿para qué se usan los paraguas y el abrigo de algodón?” (docente de *Yvoty*). La docente dibuja, además, una coneja completamente vestida indicando en la misma cada una de sus ropas que incluyen un cuello con puntillas²⁰.

“La independencia argentina. Desde la Revolución de Mayo pasaron seis años de lucha, hasta que llegó el día esperado de la Declaración de la Independencia, el 9 de julio de 1816, el Congreso, presidido por Francisco Narciso Laprida en la Provincia de Tucumán, en la casa de Doña Bazán de Laguna”, (docente de *Mangari*).

“..pascua, dar un paso adelante, de la muerte a la vida o sea del pecado a la gracia de Dios (de las malas acciones a las buenas)”, (docente de *Mangari*).

Sobre los materiales utilizados para el dictado de las clases, una de las docentes nos aclara “*yo no saco el contenido de los libros, utilizo mucho mi creatividad*”;

²⁰ Mientras la maestra dibujaba su paraguas y ese extraño elemento que llamaba “abrigo de algodón”, ubicada en un pequeño espacio abierto en el monte abajo de la estructura de planchas por ella construida en un mediodía de mucho calor, nosotros matábamos una vinchuca debajo del pupitre de uno de los niños, ¿hasta que punto es posible mantenerse alejada de una realidad que golpea tan cerca y de tantos modos distintos?.

“los paisanos en nuestra América, antes de la llegada de los blancos nuestra América fue un edén, donde no conocíamos enfermedades contagiosas, ambiente insalubres, ríos y aire contaminado. La vida era hermosa, pura y saludable. El agua de los ríos limpio y fresco. El aire puro y perfumado”.

“los guaraníes asentaban sus poblaciones a orillas de ríos y arroyos, desde pequeños aprendían a nadar y a pescar, sus canoas de una sola pieza las construían con troncos de timbó, ahuecados a fuego o hacha.(..) Eran muy religiosos creían en “Tupa” Dios bueno, “ño” Dios malo, al hechicero lo llamaban “payé”.

La introducción de contenidos relacionados con la cultura de la población mbya-guaraní, supone el surgimiento de algunas de las constantes que se observarán a lo largo de nuestro trabajo cuya razón principal tiene que ver con la ausencia de esfuerzos, desde los docentes, de interiorizarse en los valores y en la lógica de la cultura de la población indígena con la cual trabajan. Por ello, los contenidos que se presentan carecen de perspectivas históricas y análisis críticos sobre la posición de la población indígena en la provincia. Más aún, comienzan a realizarse generalizaciones simplistas y arbitrarias de forma de permitir padronizar este nuevo conocimiento, sistematizarlo, clasificarlo y enseñarlo.

Desde la actual dirección de la escuela *Mangari*, “la enseñanza de la cultura guaraní” se impulsa con el siguiente planteo:

“la cultura no la va a enseñar Alicia ni le voy a enseñar yo, ni nadie, bueno entonces que venga el papá, que cuente la historia de la tribu, la historia del grupo aborigen, que él de esa clase que nosotros no sabemos, nosotros desconocemos eso, en lo profundo no es cierto, conocemos la cultura guaraní general, pero no desde un punto, entonces quien mejor que enseñar esa cultura, no sé, las autoridades que ellos tienen ahí, el cacique o el abuelo o el curandero, no?” (directora de la escuela *Mangari*).

Este planteo encuentra una traducción en el terreno que tuvimos ocasión de examinar. La maestra de la escuela *Yvoty* solicitó al líder político de esta comunidad que dictara “su clase”. El pizarrón indicaba “Sociales: los representantes de mi comunidad”. Ramón tomó una tiza y hablaba en su lengua. Simultáneamente, la maestra escribía en el pizarrón “cacique es el jefe de la comunidad, 2do. cacique es el que sigue al cacique..”. La docente realizaba las comparaciones que consideraba pertinentes, “el cacique es como el intendente”, “el sacerdote de la Iglesia es el oporaiva del *opy*”. Finalmente, a cada “función” identificada, añadía el nombre de quien ejercía la misma, “jefe espiritual:

Celestino Benitez” y así sucesivamente. La clase finalizó cuando la maestra preguntó a Ramón “¿qué otra cosa?” y éste le respondió “otro día”.

Situaciones similares observamos en la escuela *Mangari*. Las docentes realizaban evaluaciones a los niños mbya. Una de ellas evaluaba “Ciencias Sociales” y las preguntas formuladas eran: “¿cómo está formada la comunidad guaraní?, ¿de qué se encarga el jefe espiritual?, ¿cuáles son las tareas del consejo de ancianos?, ¿después del consejo de ancianos, quién viene?, ¿quién es el jefe espiritual?”. La propia docente era quién respondía a estas preguntas pues los niños no lo hacían, “¡qué bárbaro!, no saben...es Don Catalicio”, afirmaba la maestra.

Como indicamos antes, “la enseñanza de la cultura” surge en íntima asociación con la figura del *opy*. Por esta razón, el docente generalmente promueve la aparición de esta figura en el ámbito de la escuela. Recordemos el “saludo ritual” realizado en la escuela *Mangari* que mencionamos al comienzo, saludo que se abandonó poco tiempo después;

“ya no lo hacen más, les quita mucho tiempo, parece que les dicen a los niños que lo hagan antes de venir a la escuela, pero ellos no quieren ir si nosotros no los acompañamos (...) un día vino Don Catalicio al aula para hablar con ellos y les dijo que las maestras no tenían porque ir, que esa no era una costumbre nuestra pero que ellos si tenían que hacerlo”.

Es interesante advertir, según indicamos antes, como desde la población mbya también se manipula la figura del *opy* que, de algún modo, se confronta con la presencia de la escuela en la comunidad. El líder político de *Mangari* nos recordaba que cuando Don Catalicio “venía y hablaba con los chicos” y se hacía el saludo en el *opy*, los niños se comportaban de otra forma, el *opy* también educa;

“..si, nosotros tenemos ministerio de educación en nuestra comunidad, porque nosotros para eso tenemos el *opy*, donde tenemos el *opygua* que es el consejo de ancianos, ese es un ministerio de educación nuestro, propio..para eso es muy importante una comunidad que tenga el *opy*, entonces ahí se van y dan el saludo, cuando dan el saludo, el *opygua* le da el consejo, le cuenta como es la historia, le está enseñando al chiquito, entonces hay comunidades que vos llegas, un chiquito de 4 ó 5 años ya sabe agarrar el *takuapu*, que toca el *takuapu*, el otro el *mbaraka*..se hace la danza típica y todos saben danzar..ahora el ministerio que viene a ser el ministerio educativo, que necesitamos los papeles, es otra cosa, eso ya es otra cosa...el mantenimiento de la cultura tenemos quien dirige dentro de la comunidad. Yo siempre fui en contra de los maestros, directoras siempre cuando me hablan y me dicen no tienen que perder la cultura, yo me

pregunto porque se preocupan tanto para que el aborigen no se olvide de la cultura, si tenemos uno que está enseñando la cultura..por eso hace 500 o miles de años que estamos manteniendo nuestra cultura”, líder político *Mangari*.

En la escuela *Yvoty* no se realizaba ninguna práctica asociada con el *opy* hasta poco antes de finalizar nuestro trabajo de campo. En una de las últimas ocasiones en la que asistimos a la escuela, pudimos observar una dinámica distinta que incorporaba esta figura y que nos reveló, nuevamente, la rígida y caprichosa organización de comportamientos y disciplinas llevada a cabo por la maestra.

En esta ocasión, una vez finalizada la tarea escolar del día, el líder religioso de la comunidad organizó una ceremonia (?) con los niños en el *opy*. Los niños comenzaron a disponerse en fila unos detrás de otros con el líder religioso delante de ellos, se internaban por uno de los múltiples senderos que conducen al interior de la aldea. Una de las niñas adolescentes nos invitó a participar, “*jaha Para’i!*” (¡vamos Para’i!). La maestra exclamó de inmediato: “*¡no, eso es para ellos!*” de tal forma que la niña mbya se asustó apartándose de la fila de niños que ya se perdía de vista y se dirigió a su casa²¹.

Como vemos, se pretenden “enseñar” determinados aspectos de lo que es considerada la cultura guaraní en forma sistematizada y de acuerdo a los modos y conceptos considerados adecuados por la sociedad regional. De esta forma, se suma a las visiones reduccionistas que se producen en las representaciones que la sociedad regional realiza de las dimensiones política, religiosa y económica de la sociedad mbya-guaraní, la enseñanza de las mismas.

En este proceso, no se percibe en los docentes ningún cuestionamiento que posibilite una reflexión sobre la persona a la que se quiere educar junto con el análisis del medio de vida concreto de la misma. La escuela así planteada no brinda conocimientos útiles para el relacionamiento de la población indígena con la sociedad regional, de los problemas que puedan presentarse relacionados con los derechos que posee la población indígena, con sus conflictos por la tierra o vinculados con la venta de su fuerza de trabajo en la región.

²¹ Nosotros también nos asustamos y decidimos no continuar asistiendo a las clases dictadas por esta maestra. Continuamos visitando a los niños de la comunidad fuera del “horario de clase”.

La rígida estructura organizativa y la dinámica del sistema educativo aprehendido por los docentes en su escolaridad, no promueve que este maestro - que transmite determinados contenidos en un tiempo y en una forma ya establecidos - se pregunte sobre lo apropiado que estos conocimientos puedan resultar para los niños mbya. No se observa una reflexión en los docentes que genere espacios de discusión sobre la situación presente y, sin reflexión, se adoptan métodos educativos y formas de actuar que reducen a la persona a la condición de objeto (Freire, 1980).

2.3 La escuela tiene la palabra

“..ellos nos planteaban la problemática de que cuando llega el chico a la escuela de 5 años, a veces menos, a veces más, empiezan con el castellano y están completamente perdidos y no entienden, y es muy fuerte el choque, entonces que se enseñe en las dos lenguas”,
(docente).

¿Cuál es la palabra de la escuela? porque la educación no se reduce a enseñar una lengua, la educación consiste, principalmente, en “educar en una lengua y desde una lengua” (Melià, 1995; 145). En qué lengua se enseña en la escuela y qué se enseña en la escuela son, en realidad, la misma pregunta.

Las maestras que trabajan en las escuelas *Mangari* e *Yvoty* no hablan la lengua mbya, no conocen la palabra indígena. Algunas maestras ni siquiera la reconocen, “*la lengua de los indios no es lengua, ellos inventan palabras*”, (docente *Yvoty*).

La lengua materna de las maestras es la lengua guaraní paraguaya o *jopará*²² que comparte con la lengua indígena un origen lingüístico común. Esta lengua es la utilizada por las docentes como lengua puente o auxiliar para explicar lo que enseñan en español. Con relación a la enseñanza del español, no se observa el uso de métodos específicos y, aún más importante, la definición sobre qué aspectos del español enseñar y qué español enseñar (¿el español académico, el hablado por la población indígena, el regional?).

²² Calificativo aplicado a la lengua guaraní del Paraguay que significa mezclada, entreverada. Melià habla de “guarañol”, “el guaraní históricamente hispanizado, pero no de manera uniforme, sino gradual y sectorialmente desarrollado hasta constituir un continuum bastante homogéneo” (Melià, 1993; 247).

En la escuela se alfabetiza a los niños en una lengua que no es la propia, obligándolos a leer y escribir en una lengua que no hablan. De esta forma, se los enfrenta a la doble dificultad de aprender la alfabetización y una lengua extraña al mismo tiempo²³. En esta situación, los niños pueden aprender de memoria los sonidos y la grafía de la lengua española pero no llegan a tener una idea clara de los significados y el uso y, probablemente, no puedan utilizar esta lengua como verdadero instrumento de comunicación y aprendizaje (Portocarrero, 1995). Además, los niños mbya de ambas comunidades presentan diversas habilidades y dificultades lingüísticas. En la situación de contacto, además de hablar su lengua materna, los niños reciben diversos “insumos” del español, del portugués y del guaraní paraguayo o *jopará* que varían de acuerdo a su relación con otros grupos, a las actividades socio- económicas que predominan en sus comunidades y a la migración de los miembros de sus poblaciones.

Esta situación necesariamente conduce a un aprendizaje lento, logros mínimos y deserción alta. Una experiencia que las docentes viven con frustración; “el proceso de enseñanza con ellos es muy lento, cuando recién me recibí y empecé a trabajar me desesperaba y lo mismo le paso a María”, (docente de *Mangari*).

Veamos a continuación algunas características de la población de niños mbya que asisten a estas escuelas:

POBLACIÓN QUE ASISTE A LA ESCUELA *MANGARI* POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO²⁴

Grupos de Edad	Total pobl.	Pobl.asistente	Varones	Mujeres
0-4	36	3	-	3
5-9	27	17	10	7
10-14	19	17	14	3
15-19	16	6	5	1*
TOTAL	98	43	29	14

* La única adolescente mujer que asiste a la escuela, es la esposa del líder político de la comunidad.

²³ El esfuerzo que realizan estos niños puede, en parte, ilustrarse con la siguiente anécdota contada por una de las maestras. La docente solicitó a los niños que nombraran - en español - un animal cuya primera letra fuera la vocal a; los niños respondieron: *ñandu*, *ñandu*. Cuando la maestra les señaló su error (*ñandu* empieza con ñ), un niño mbya le aclaró que *ñandu* significaba araña.

²⁴ Estos datos son variables en función de parámetros como el clima, la alimentación en el comedor de la escuela, el inicio de las épocas de las diferentes tareas rurales o las frecuentes visitas que las familias de ambas comunidades realizan a parientes en el Paraguay, Brasil y otras comunidades de la provincia.

POBLACIÓN QUE ASISTE A LA ESCUELA *YVOTY* POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO

Grupos de Edad	Total pobl.	Pobl. asistente	Varones	Mujeres
0-4	35	-	-	-
5-9	36	18	14	4
10-14	19	15	6	9
15-19	17	3	1	2
TOTAL	107	36	21	15

En general, la población de niños indígenas con la cual trabajan las maestras no son poblaciones infantiles. La gran mayoría de los niños que asisten a la escuela supera los nueve años de edad y no es frecuente la asistencia de niños menores de cinco años.

Como mencionamos antes, los niños mbya no son alfabetizados en su lengua materna. Los resultados observados con relación a la alfabetización en español son prácticamente nulos. La escuela, que lleva once años desde su creación, no registra “egresados”, es decir adolescentes que hayan finalizado el 7to. grado y que dominen las técnicas de lecto-escritura en español. Claro que esto no significa que no haya niños y jóvenes mbya que no hablen el español, simplemente significa que no lo aprenden en la escuela; observación que concuerda con lo señalado por Melià; “los indígenas mejor alfabetizados que conozco lograron este dominio sin haber pasado por la escuela” (Melià, 1995a; 153).

Las maestras explican el escaso logro de la escuela en este último sentido argumentando que; “*se casan muy pronto*”, “*no da para hacer demasiado*”, “*todos los años tenemos que empezar de cero*”, “*repiten mucho, no aprenden*”, “*estos son los más grandes pero faltan mucho y cuando vuelven no se acuerdan ni de la letra*”.

De este modo, las docentes no se responsabilizan directamente por el fracaso en el aprendizaje de los niños, por lo contrario, las razones argumentadas se fundamentan en las representaciones que poseen sobre el indígena. Esto es, las razones del fracaso no se

relacionan con problemas de método o con la práctica de un sistema de enseñanza que supone una imposición inevitable al trabajar con materiales y dinámicas ajenas a la realidad indígena, las razones del fracaso se relacionan fundamentalmente con el “ser indio” del niño mbya.

Por otra parte, los reducidos éxitos de la escuela también son vividos con desilusión por una gran mayoría de los miembros de las comunidades indígenas. La expectativa en la educación es alta y los adultos mbya manifiestan un gran interés en que sus niños dominen las técnicas de lecto-escritura en español junto con técnicas aritméticas.

En este sentido, la población indígena también presenta una visión instrumental de la escuela con los objetivos de alfabetización en español y adquisición de conocimientos mínimos de aritmética como metas principales (interiorizando de esta forma el modelo de “escuela blanca”).

Los escasos resultados percibidos desencadenan una crítica a los maestros y a la escuela que está siempre presente: “*yo quiero que me digan cuáles son mis defectos, porque no puede ser que las maestras siempre seamos las culpables de todo*”, argumenta una de las docentes frente a los continuos reclamos de algunas familias de la comunidad.

La exigencia que se manifiesta desde la comunidad deja verse cuando en los cuadernos de los niños surgen reclamos; “*..a los chiquitos les doy tarea para la casa y al otro día me aparecen con cuentas enormes de muchas cifras y multiplicaciones*” (docente de *Mangari*); cuando se acerca un padre a la escuela para anunciar que va a mandar a su hijo al centro porque en esta escuela no tiene “libreta”; cuando el líder de la comunidad *Mangari* exige a las maestras castigos en la escuela para que los niños respondan o cuando en un primer día de clase observamos a una madre con un hijo en brazos que le indica a su otra hija sentada en un pupitre, *jejapo, ejapo!*, (¡hace, hace!), mientras sostiene un lápiz que recién comienza a conocer.

Sin duda, es necesario profundizar en la visión y conceptualización que la población indígena tiene sobre la escuela en su comunidad. A ello nos dedicaremos en mayor medida cuando analicemos las propuestas educativas generadas desde los docentes y representantes guaraníes en las reuniones realizadas con el objetivo de definir una “modalidad educativa aborígen” .

2.4 Los niños mbya en la escuela: aprehender educación indígena.

Nos gustaría finalizar este capítulo compartiendo nuestras tímidas observaciones sobre comportamientos y actitudes de los niños mbya que, sin duda, reflejan procesos de socialización originados en el seno de la comunidad.

Estas observaciones permiten distinguir ciertas prácticas sociales que confirman las observaciones realizadas por Larricq en su trabajo *Ipytúma* y que representó para el nuestro una introducción fundamental. El autor, a través de una observación detallada, describe el acontecer cotidiano de la gente *mbya* revelando “procesos no diferenciados, ubicables en el todo de la vida social comunitaria (..) lo que llamaríamos “educación indígena” (Larricq, 1993; 17).

Bartomeu Melià reconociendo la complejidad que en relación al tema de la educación indígena se presenta en estas sociedades (Melià, 1979), se permite hablar de aspectos relevantes que deben necesariamente considerarse; los asuntos principales que deberían ser tratados son: la concepción y el nacimiento, el juego, la corrección, el conocimiento de la naturaleza, ritos de iniciación, nominación, rituales y lenguaje mítico y formación de personalidades específicas.

El limitado espacio ofrecido por la escuela supone una observación en extremo limitada de los aspectos mencionados, sin embargo, hemos decidido citar algunas de nuestras observaciones porque a pesar de lo breve e incompleto de su contenido no dejarían de indicar, como se señaló al comienzo, diversos indicios que alertan sobre la existencia de procesos que tienen lugar en el interior de la comunidad y que confirmarían la indiscutible actualidad de “educación indígena”.

El nombre

En la escuela hemos identificado hasta tres nombres en un mismo niño mbya y circunstancias diferentes con relación a cada uno de estos nombres.

Cadogan (1992b; 73) nos enseña que la madre *mbya* lleva al niño a “escuchar su nombre” al año de edad, un nombre religioso impuesto por un bautizador que tiene la capacidad de “reconocer una relación de filiación respecto de alguna divinidad” (Gorosito, 180): son los verdaderos nombres de sus palabras - almas (Cadogan, 1992b). Un niño hereda este nombre y es considerado una “grave falta de ética” demandar su conocimiento (Bartolomé, 1991); “ningún indio puede divulgar el propio”, (Cadogan,

1992b; 81). El niño también lleva un sobrenombre mbya que lo identifica y un nombre español, “un nombre ‘criollo’ adecuado a las condiciones regionales de nominación” (Gorosito, 1982; 200). Es sugestivo observar como se utiliza este último nombre en el contexto de la escuela.

Los nombres criollos son utilizados en la relación interétnica “y nada en ellos identifica al sujeto como aborigen” (ídem, 200). En la escuela, los niños manipulan sus nombre criollos frecuentemente. En una ocasión, una de las maestras repartía los cuadernos sosteniendo en su mano “*el cuaderno de Anita*” mientras esperaba que la joven lo recogiera. Al no recibir respuesta luego de insistir por segunda vez, le preguntó a esta joven si el cuaderno le pertenecía, a lo cual la joven respondió afirmativamente; “¿y vos no sos Anita?”, pregunta la maestra, “no, soy Beatriz”, responde una adolescente de doce años.

Situaciones similares observan otras maestras: “*si, Toribia que ahora se llama Viviana*”, refiriéndose a una niña de seis años. En varias oportunidades hemos advertido que los adultos que se han acercado a la escuela a buscar a los niños utilizan el sobrenombre mbya para llamar su atención puesto que no responden a sus nombres criollos.

Los nombres mbya no son mencionados por los niños. Cuando una de las maestras le preguntó a los niños por sus “*nombres de la selva*” frente a un adulto, éste la enfrentó con la pregunta de por qué y para qué ella quería “*saber eso*”. En otra ocasión, frente a la insistente pregunta de la maestra a una niña pequeña, ésta le susurró su nombre a una niña mayor para que esta última se lo transmitiera a la docente. Por fin, luego de algún tiempo en la escuela y nuestro propio nombre *Para’i*, dos niñas pequeñas se acercaron a contarnos que ellas también se llamaban *Para’i*, la misma actitud tendría una adolescente más tarde²⁵.

Juegos

Larricq muestra en su trabajo (1993) el rol de la imitación como “lenguaje privilegiado” en las actividades diarias del niño; una imitación que frecuentemente

²⁵ Cuando los niños nos veían llegar a las comunidades corrían a nuestro encuentro gritando *Para’i, Para’i*. En una oportunidad, salió a nuestro encuentro la esposa del líder político de Mangari pensando que se trataba de su hermana que también se llamaba *Para’i*, así nos lo hizo saber.

aparece en sus juegos. También mencionamos las observaciones de Melià sobre la participación en los rituales como una fuente importante de “educación religiosa”.

Antes ilustramos ocasiones en las que observamos a niños pequeños danzar y cantar en los alrededores de la escuela e inclusive escuchamos sus cantos en el “salón de clase” mientras trabajan en sus cuadernos.

También hemos observado numerosos juegos organizados por los niños, como el fútbol, por el cual muestran un especial agrado. Asimismo, son numerosos los juegos de origen hispano que muestran particulares adaptaciones como el denominado “Martín Pescador” que cantado en un extraño portugués - /pasa pasará eni cray sacara don martino pescador na nisencio do pasara eni cray o primero o segundo o tercero vai pegar/ - ofrece luego al prisionero elegir entre la luna o el lucero - *jachy, jachy tata* - .

En varias oportunidades, observamos un juego en especial detallado unos treinta años atrás practicado por los niños de ambas comunidades. En este juego se forma una fila de niños, de mayor a menor, enganchados por sus brazos. El primero de los niños de esta fila representa al padre. Otro niño se ubica delante y anuncia “*ta’u ta’u nde ra’y*”, (voy a comer a tu hijo), repetidas veces. El padre con ambos brazos abiertos intenta impedirlo buscando siempre estar frente a este niño; la fila oscila y se mueve hacia atrás y delante ante los “ataques”. El juego finaliza cuando se atrapa al último niño de la fila.

Este juego es descrito de esta misma forma por Martínez-Crovetto (1968; 16) con la salvedad de que en el caso que él describe el atacante era un gavilán mientras que en el nuestro lo es un tigre.

Otros juegos simulan cacerías imaginarias, igualmente descritas por Larricq en su trabajo , “*el juego del bicho*” según nos explicaba una de las niñas.

Por fin, una tarde el líder religioso de *Yvoty* nos habló del juego del *manga* - que nunca pudimos observar – describiéndolo del mismo modo que lo hace Cadogan en sus trabajos, los “jóvenes arrojan, el uno al otro, por turno, un artefacto confeccionado de chalas de maíz, no debiendo permitir que caiga al suelo”²⁶ (Cadogan, 1992b).

Cantos

Los cantos son también juegos para los niños. Son numerosas las ocasiones en que se los escucha cantar. No nos ha sido posible realizar un registro de estas canciones,

²⁶ “Tupã reko ombojoja”, “se imita la costumbre de los dioses” porque estos se divierten arrojándose rayos y centellas”. (Cadogan, 1992a; 93).

exceptuando cuando lo hacen en español (como cuando cantan, en forma espontánea, el himno Nacional Argentino en una gran ronda tomados de la mano o cuando lo hacen junto a una de las maestras que compone canciones junto a los niños en guaraní paraguayo), (ver Apéndice).

En general, los niños se muestran extremadamente reacios a comunicar sus cantos, detallarlos o responder preguntas concretas en contextos creados por el investigador; en estos casos las respuestas son generalmente “no sé”, “no me acuerdo”, “otro día” o el silencio y la mirada evasiva. Si se insiste en demasía, los niños inventan y mienten en forma por demás evidente. Este comportamiento se repite una y otra vez, sin excepción.

A pesar de ello, en una ocasión nos fue posible registrar uno de estos cantos, un trabajo que nos llevó algunos meses. Vale la pena el detalle del relato por la canción en sí misma y por el modo en que fue obtenida.

Hacia ya cinco meses que visitábamos la comunidad de *Yvoty*, estábamos en la escuela cuando una niña se acercó y nos pidió que escribiéramos en su cuaderno la canción del *yvyraro ky* (brote del árbol), compuesta por una de las maestras. Nos rodeaban numerosas niñas. El líder religioso de la comunidad nos observaba, se acercó y mencionó que ellos también tenían “una canción de ellos” y pidió a una de las niñas que cantaran cierta canción. Esta fue la primera vez que escuchamos la canción que llamamos *Mombyry*²⁷.

A medida que transcurría nuestra estadía, las niñas la cantaban junto a nosotros organizándonos en dos filas enfrentadas que se cruzaban luego de terminada cierta parte de la canción y nunca se cantaba más allá de la misma. Varios meses más tarde las niñas la cantarían en forma completa (?), permitiéndonos escribirla delante de ellas.

La presentamos a continuación en un acto atrevido por dos razones: nuestro desconocimiento de la lengua mbya y las letras escritas, así no podemos reproducir sus contenidos más hermosos; “el encanto de la repetición ni la profunda nostalgia del tono, ni la suave queja, ni la exultación de la dicha.” (Melià, 1995a).

*Mombyry gui che aju, kóma*²⁸ aru nde veguarã *ka’avoju* (?)/se repite varias veces/

²⁷ Lejos (?). El líder religioso de la comunidad *Mangari* nos diría sobre esta canción: “...esa es una canción típica, de antes”.

²⁸ Las palabras de esta canción que únicamente encontramos en el Diccionario Mbya-guaraní - castellano de Cadogan están indicadas en letra cursiva.

che aju rire, che aju rire, opáma *pa* ñembovy'a(?) /ídem/
 che ndaikói táva renda(?) *rupi*, mba'erã (?) mba'erã che *reerojae* 'o /ídem/
 opáma *pa* opáma *pa* ñane *kavi*²⁹, *néi* ñande ñañembovy'a(?), ñañembovy'a opa rire /ídem/
oñe 'émba ma(?) kavureju (?), ko'ê ko'ê re ñande ra rupi (?) /ídem/

Desde lejos yo vengo, mira traigo para nosotros (una planta)³⁰?
 después que yo vine, después que yo vine, se terminó nuestra alegría, nuestra fiesta(?)
 yo no ando(?) por todos lados, ¿por qué?, ¿por qué? te lamentas por mí
 se terminó, se terminó nuestra chicha?, bien, vamos entonces a alegrarnos entre nosotros(?)
 vienen (?) todos los cantos de las aves, amanece, amanece (?)

Otra de las canciones que han compartido con nosotros una de las niñas de la comunidad *Mangari* dice así:

che aha jeutama (?) mombyry mbovy'a oparire.
 yo ya me voy lejos de vuelta después de alegrarnos mucho.

Conocimiento de la naturaleza

Son diversas las investigaciones que demuestran el fino conocimiento que la población mbya-guaraní tiene sobre la naturaleza (Cebolla, 2000; Larricq, 1993; Schaden, 1974; Cadogan, 1955, etc.).

Con nuestra colega Marilyn Cebolla compartimos una experiencia muy interesante en este sentido. Cebolla investigaba el conocimiento indígena de las aves, nos encontrábamos en una de las escuelas mirando fotografías y dibujos de pájaros con varios niños (de entre 6 y 14 años). Ellos se mostraban reacios frente a sus preguntas si bien demostraban una complicidad mutua susurrándose unos a otros. Luego, cuando la maestra inició la clase propuso que le nombraran las aves que conocían, los niños reaccionaron con entusiasmo y en cuestión de minutos se escribieron más de cincuenta nombres en el pizarrón.

²⁹ “Bebida espirituosa”, Cadogan indica que la consumen únicamente aquellos grupos mbya que viven “en simbiosis” con los Chiripá, y/o Paí (Cadogan, 1992a).

³⁰ Una tarde fuimos invitados por dos niñas adolescentes a tomar “*caña de dulce*” en las cercanías de la casa de una de ellas, allí les preguntamos por el *ka'avoju*; se mostraron sorprendidas mirándose una a la otra y preguntándonos luego, “¿cómo vos sabes de eso?”, “*por la canción*”, respondimos. Entonces nos explicaron que se trata de una planta con flor con mucho perfume, si uno pone esa flor en su mano y luego toca a un varón, éste se enamora y también el hombre puede de esta forma enamorar a la mujer. Agregaron que la canción *Mombyry* se la tengo que cantar a un varón si quiero estar junto a él. Cadogan describe al *ka'avo* como la “yerba de la alegría”; “el empleo de estas hierbas para atraerse la simpatía del semejante ha sido motivo para que *i ka'avo* (tiene hierba) haya llegado a ser sinónimo de : es popular, querido en guaraní paraguayo” (Cadogan, 1955).

En otra oportunidad, el maestro en *Yvoty* propuso a los niños que dibujaran árboles, una niña sentada a nuestro lado comenzó a dibujar y a escribir debajo sus nombres en *jopará*. El maestro no pudo ayudarla en esta tarea pues no escribía ni leía el guaraní paraguayo pero, en su lugar, decidió ir con los niños hasta el monte para identificarlos. Una vez más, los niños se entusiasmaron reconociendo árboles, plantas y aves³¹.

A estas reducidas y parciales observaciones, deberían agregarse todas las relacionadas con las diversas y múltiples actividades cotidianas de los niños y adolescentes mbya-guaraní. Observar a las niñas adolescentes utilizar el machete para recoger caña de azúcar o pelar mandioca y hacerlo con una habilidad y destreza sorprendentes. Observar cómo llevan a sus hermanos pequeños o conversar entre ellas en un murmullo casi imperceptible, caminando en forma lenta y pausada y sentándose en cuclillas en un perfecto equilibrio. Niñas que parecen adultas cuando trenzan sus canastos, completamente absortas y dedicadas a esta tarea que realizan con asombrosa velocidad, niños que parecen retraídos adultos cuando tallan sus artesanías a las que dan forma en pocos minutos y que luego se encuentran junto a la ruta, vendiéndolas, a veces durante varias horas. Son estos los mismos niños que parecen recuperar su niñez cuando juegan y bailan con una alegría contagiante, ¿en qué “escuela” han aprendido todo esto?.

³¹ Entrar al monte con los niños es un experiencia de aprendizaje e intentamos no dejar pasar estas enriquecedoras oportunidades.

CAPITULO III

La escuela que se dice

3.1 La ideologización de la escuela

En el capítulo anterior analizamos las principales prácticas educativas implementadas por las maestras en las escuelas denominadas “bilingües”. En esta parte del trabajo, vamos a investigar la ideología que sustenta esta escuela desde la perspectiva de la directora y las docentes involucradas en su instrumentación.

Nos referimos a las diferentes visiones sobre las razones y los motivos que justifican la presencia de una escuela en una comunidad indígena. La presencia de la escuela en una comunidad indígena no puede pensarse fuera del contexto de la situación de contacto interétnico cuando, de hecho, es un universo ilustrativo para la observación de las modalidades de relación interétnica habituales en la sociedad.

La historia de la escuela *Mangari*, y en parte importante de la comunidad indígena donde funciona, no puede desvincularse de la historia de Ana, su directora.

En el año 1983 Ana llegó a Iguazú desde Paraguay donde cursó sus estudios de magisterio y se alfabetizó en su lengua madre, el guaraní. Desde entonces, comenzó a realizar lo que denominó “*trabajos de acompañamiento*”:

“..un trabajo que va por 10 años, desde 1983 estoy aquí y desde el momento que llegué a Iguazú lo que hice fue conectarme con la gente que estaba trabajando en esta área y encontramos que era un área totalmente sin trabajar inclusive los guaraníes ya han perdido su vida comunitaria y como es una zona muy turística estaban esparcidos (..) y así hasta que el trabajo consistió un poco, verdad, en ese rescate del fondo social, de visitar las familias, conversar con ellos y de ese tiempo se comenzó a pedir tierras para que ellos puedan volver a vivir y recomponer su vida tradicional, verdad, la comunitaria”.

En el año 1984 el gobierno entregó 24 hectáreas desmontadas donde se establecieron algunas de las familias mbya-guaraní que constituyen la comunidad *Mangari*. En el año 1986 se presentó el proyecto de creación de la escuela aprobado por

la Municipalidad de Puerto Iguazú. Por este motivo, la escuela es definida como escuela municipal (esto es, la responsabilidad de solventar los sueldos de los docentes recae sobre la municipalidad).

Para Ana, que la escuela se defina como municipal apoya su propuesta de una “*escuela libre experimental*” que plantea “*luchar contra la metodividad propuesta por el gobierno*” y que tiene como principal objetivo “*afirmar la identidad, brindándoles nuevas perspectivas de acción para que crezcan en su propia forma de vida (..) continuando con el rescate y respeto a todas sus pautas culturales*”;

“*la particularidad que tiene es la de ser abierta por no tener una disciplina de trabajo así reglamentada, digamos, como la escuela común³², ahí no se marca horario, no se hacen las planificaciones como se hacen en otras escuelas y que después igual no se cumplen, ahí se trata de ver la realidad de acuerdo a lo que se presenta al día, tratamos de escuchar, acompañar y caminar junto a los guaraníes*”.

De esta forma, el rótulo de “escuela municipal” transfiere a la persona de Ana la posibilidad de organizar y modificar estrategias educativas de acuerdo a sus ideas y de forma independiente, en principio, a las normas educativas establecidas desde el Sistema Educativo Provincial.

Cuando Ana plantea los objetivos y la modalidad de la escuela que dirige, es posible identificar algunos de los aspectos principales que caracterizan su discurso.

“*Empezamos a dar las clases, lo hicimos teniendo presente nuestros viejos sueños de fortalecer la organización del grupo aborígen y que forman parte de los objetivos que presentamos al inicio de la actividad escolar. Poco a poco nuestros anhelos se van cumpliendo y hoy podemos garantizar que nuestras actividades van siendo posible con los habitantes de la aldea guaraní de recuperar su fe, su confianza en nosotros y su futuro. Las actividades habituales de la escuela se realizan con resultados positivos y esto comprende desde su higiene en el arroyo Mboka’i, elaboración de alimentos, compartir los juegos y la alfabetización*”.

³² Así son designadas las escuelas estatales por los docentes de las escuelas “bilingües”.

El discurso de Ana podría considerarse un “discurso étnico” (Arengo, 1996) es decir, un discurso en el cual se afirma la identidad de un grupo, la población mbya, presentándola como alternativa a una realidad que se pretende modificar.

En este discurso se descubren muchas de las representaciones de la sociedad regional relativas al indígena. En el planteo de Ana, la población mbya se convierte en objeto de determinadas acciones como “*fortalecer la organización del grupo*” o “*recomponer su vida tradicional, la comunitaria*” que, precisamente, se proponen modificar una realidad considerada inadecuada para recuperar la que es estimada “correcta”.

Con este objetivo principal, Ana explica la función de la escuela en la comunidad. En este caso, la educación se involucra con una opción política que responde a las propuestas de una política indigenista. Gorosito describe esta política como indigenismo nacional; “si el indio aculturado para el indigenismo nacional es un sujeto corrompido por los males de la civilización, puede ser también un resultado de su propia acción, un indio promovido” (Gorosito, 1982; 143).

Por otro parte, Ana habla de “*sus métodos*” cuestionando al mismo tiempo los métodos de las maestras de ingreso reciente. Sin embargo, no realiza ni promueve ámbitos de discusión para aclarar y definir los mismos.

Los métodos de Ana aparecen en la práctica en frases como las expresadas en el Día del Maestro a una de las docentes: “*lo único que les pido es que no les digan nada de Sarmiento, porque Sarmiento después de Rosas fue el promotor de las patriadas contra los indios*”; o en las demostraciones sobre su desacuerdo por la disciplina impuesta de izar la bandera todas las mañanas o en indicaciones sobre la prohibición de realizar paro docente en la escuela porque “*bastantes problemas tienen los indios para además tener los problemas de los blancos*”.

Como vemos, los métodos o acciones a implementar en la escuela toman formas vagas e imprecisas; lo cual concuerda con la distancia constatada entre el planteo de Ana y su práctica, se trata de un discurso que nada tiene que ver con una práctica comprobable. En este sentido, es significativo aclarar que ninguna de las docentes que

actualmente se desempeñan en la escuela ha tenido la oportunidad de observar a Ana en el ejercicio de su profesión.

Durante nuestro trabajo de campo, Ana se jubiló de su cargo directivo para ingresar a la Dirección de Asuntos Guaraníes y a la Municipalidad de la ciudad de Puerto Iguazú como asesora sobre asuntos indígenas. La dirección de la escuela es asumida entonces por la directora de una escuela estatal cercana que sostenía una dependencia administrativa con la escuela *Mangari*.

El planteo que realiza la nueva directora en relación a los objetivos que se propone desarrollar es el siguiente:

“yo no soy partidaria de que queden ahí como un grupito chiquito y conservador, ellos tienen que progresar culturalmente, económicamente, y conservar su cultura (...) yo quiero otra cosa, que ellos progresen intelectualmente, profesionalmente, en todos sentidos, igual que nosotros porque eso no les va a quitar de que ellos son guaraníes y de que ellos tienen una cultura diferente, aparte lo otro ya está en los libros, aparte esto va a pasar, ellos no van a vivir eternamente en ese lugarcito (...) yo no los quiero ver así, quiero que tengan una linda casa, quiero que vivan bien”.

Uno de los planteos que se deduce de esta cita es el de educar al indígena para el desarrollo de un proyecto económico orientado a la acumulación (el vigente en la sociedad nacional). Al mismo tiempo, se desvaloriza la situación actual de la población mbya que manifiesta una economía orientada a la subsistencia. De esta forma, “el sistema blanco sanciona ideológicamente sus propios principios - igualmente aparentes- como la única forma posible de organización, y condena a los restantes a la inexistencia” (Gorosito, 1982; 25)³³.

Con relación al nuevo vínculo que la directora establece con la escuela, afirma:

“el año pasado en el ‘96, viste, como que se yo, tampoco no quería interferir en el trabajo de Ana que ella es muy, así muy conservadora y yo tengo, como habrás visto, otra forma de pensar, entonces dije, yo hago lo administrativo que es lo mío y ella que los conoce se queda con ellos...con todo el respeto del mundo...y en este año se da, viste,

³³ Este planteo también puede identificarse con la argumentación central de la ideología del desarrollo con la idea de progreso como idea básica de la cultura moderna occidental (Lins Ribeiro, 1991).

de que yo tengo que estar más ahí (...) bueno, yo entonces atraje más al personal también de la escuela, entonces les estoy enseñando a planificar, a mantener los registros de asistencia, reuniones de padres, no es cierto, o sea como una escuela normal y común que tiene que ser y también cuando lleguen las libretas, les voy a dar las libretas de calificaciones, porque los padres piden, me di cuenta de que tienen un gran interés en progresar y que a lo mejor alguien los está aplastando ahí...”.

Frente a la postura sostenida por la antigua directora se plantean diferencias en cuanto a la visión personal que se posee sobre la población indígena que - en ningún caso - deja de ser objeto de determinadas acciones. Pero esta vez dichas acciones se modifican sustentadas por una postura ideológica distinta que afirma que la escuela debe ser una “*escuela normal y común*”. De esta forma, a la visión indigenista que examinamos en Ana se enfrenta la visión que podríamos denominar “progresista” que propone la nueva dirección de la escuela. Para este propósito, la nueva dirección se propone una capacitación docente que siga las dinámicas practicadas en las escuelas estatales de la provincia.

Estas nuevas directivas encuentran apoyo en la docente de la escuela *Yvoty* que apoya la incorporación de un joven maestro que no habla ni escribe el idioma guaraní paraguayo y que no muestra ningún entusiasmo por su trabajo porque “*no veo resultados*” y porque “*no voy a estar contento hasta que no empiece a dar lo que tengo que dar*”. Al mismo tiempo, esta docente expresa su acuerdo con estas nuevas directivas, “*ahora se les exige, no como en otras escuelas...y ya empiezan a leer en castellano*” dejando traslucir algunos de los valores o atributos más estereotipados que la sociedad regional otorga al indio: “*a mi no me gusta porque es muy haragán y a mi no me gusta la gente haragana*”; “*ah si, mi esposo dice ‘yo quiero ser indio’, ellos están esperando todo, la comida, el remedio, todo, esa costumbre es la que hay que sacar*” (al decir esto la docente levanta sus manos que apoyaba sobre su portafolio negro y las aprieta convirtiéndolas en puños que golpean su portafolio).

Al “indio aculturado” de la visión de Ana, contaminado con una serie de atributos extraños y ajenos que no hacen a su identidad, se contrapone esta visión del

indio que es indio y que por ser indio es haragán, sucio, etc. y, por lo tanto, debe transformarse.

En el terreno, la escuela *Mangari* surge instrumentada por dos maestras, una de ellas se incorpora desde los comienzos de la escuela y la segunda lo hace en tiempos más recientes. Una de las maestras, que cumple 9 años de trabajo y de relación con las comunidades mbya cercanas a las escuelas, nos relata sus experiencias; *“no somos sólo maestros, hacemos mucho más que enseñar”*. En un comienzo, *“subía a la comunidad”* y limpiaba las casas, curaba heridas en los niños, quitaba piques, orientaba a los adultos sobre cómo llegar al hospital, se preocupaba por conseguir donaciones de alimentos de hoteles para los niños; *“..más el papel que pueda cumplir el docente y la directora, es puente para tantas gestiones..sirve como recurso económico”*; *“al principio un acompañamiento...lograr el desenvolvimiento del indígena en la sociedad envolvente porque si no les decís que cultiven ellos no lo hacen...cubrir las necesidades básicas en la escuela”*.

La maestra entiende que los objetivos de la escuela se han modificado y que, actualmente, la situación presenta algunas diferencias: *“lo que pasa que esa escuela tiene un proceso que...Ana dice que se creó con la misión de hacer un acompañamiento, más para mantenerla dentro de la comunidad, para que ellos vuelvan a ser comunidad, no se creó esa escuela con ese fin de darle un certificado. Ahora si porque la situación es diferente, ahora surge ese problema porque los padres te piden”*.

“somos nosotros los maestros los que tenemos que adaptarnos y no ellos a nosotros, hay muchas cosas que nosotros vemos que desde el punto de vista del blanco están mal, sin embargo, están bien para ellos ... ellos no son como nosotros, no hay que esperar de ellos, que levanten una pared, que planten mandioca, no, ellos hacen un bichito en todo el día, lo venden y ya está”.

En un comienzo esta maestra entendió como función de la escuela asistir a la población mbya en sus *“necesidades básicas”*. En este objetivo, definido por la docente, se esconde una idea principal. Dichas *“necesidades básicas”* ocultan en sí mismas una serie de atributos asignados al aborigen, *“si no les decís que cultiven ellos no lo hacen”*.

De esta forma, la propia docente no reconoce lo que muchas veces tuvo oportunidad de observar, las numerosas áreas plantadas en torno a cada uno de los hogares que incluyen plantaciones de mandioca, batata, caña de azúcar, cítricos. En este sentido, y como señala Gorosito, la realidad del indio es aquella concedida por la ideología; una ideología que piensa al indígena descontextualizado de su experiencia personal, reduciendo su significación como trabajador rural e ignorando el conjunto de su actividad económica (Gorosito, 1982). Por ello, la enseñanza “no es sino el proceso de devolver al indio los mismos atributos que la propia ideología le niega: enseñarle a plantar, enseñarle a vivir con dignidad.” (ídem, 111).

En resumen, las posturas que se encuentran sobre la población indígena van desde la visión sustentada por Ana, del indio puro, noble, no pervertido por su contacto con la sociedad blanca convertido en la actualidad en un indio aculturado que debe “promoverse”, hasta la visión de la nueva dirección que debe enseñar al indio a progresar económica y culturalmente sumado al desprestigio de su población. Una vez más, recordemos a Gorosito cuando señala;

“..entre esa hipercalificación literaria y la descalificación cotidiana no hay más que una oposición aparente (...) No son tantas las cosas que se dicen del indio, después de todo: es más bien un escamoteo de signos, valores positivos o negativos, operados sobre unas pocas distinciones básicas: naturaleza, historia, estado de pureza (...) Hay, si, un punto de inflexión radical (...) el indio para quien guarda respecto de él una posición superior es siempre objeto de una acción (...) nunca un sujeto (...) Lo que proponemos es que hay una sola ideología nacional que habla sobre el indio, ideología dominante - y que por ello condiciona todos los discursos (...) y de una sociedad dominante sobre otra, indígena, a la cual intenta sojuzgar y modificar” (ídem, 1982; 143-144).

Finalmente, agreguemos algunas palabras con relación al trabajo desempeñado por las docentes de la escuela *Mangari*.

Las maestras dedican ocho horas diarias para permanecer en la escuela sumándose la hora y media adicional que les insume caminar los 6 km diarios que las separan del medio de locomoción más próximo. En la escuela, además de “trabajar con el pizarrón”, las maestras desempeñan roles como enfermeras y cocineras mostrando

disposición y gusto por las actividades que realizan junto a los niños mbya, en ocasiones realizando grandes sacrificios personales para permanecer junto a los mismos.

En oportunidades, expresan incertidumbre sobre su labor; *“nadie nos dice como tenemos que hacer, estamos perdidas, los propios niños quieren ejercitar el castellano y no sabemos como enseñar”* o sobre sus concepciones, *“ellos también son argentinos, ¿o no?”*. Sin embargo, a pesar de la buena fe o voluntad de expresiones como *“escuchar, orientar y llevar adelante las ideas de ellos”* o *“donde nosotros queremos imponer lo que a nosotros nos parece, como tantas escuelas, no sirve dentro de la comunidad, o sea yo aprendí eso...yo me adapté a ellos y no pedí que los niños se adapten a mí”*, la mayoría de las veces niegan estos deseos con las prácticas educativas que desarrollan en la escuela.

En este sentido, como señala Venturini de Martos (1988), es importante identificar algunos de los elementos que, desde la historia personal del maestro, condicionan sus actividades en la escuela. Los maestros son ellos mismos resultado de un sistema educativo que los ignora como grupo social, por ello la escasa probabilidad de que estos maestros – que ahora trabajan con niños indígenas - tengan alguna idea precisa sobre su realidad. Profundizaremos este aspecto en la próxima sección.

3.2 La escuela “bilingüe” y su relación con el Sistema Educativo Provincial.

Como indicamos antes, hasta el momento no existen políticas educativas desde el sistema educativo provincial para las escuelas que orientan su enseñanza a la población guaraní de la provincia. Es en estos momentos que comienza a discutirse la posibilidad de una reglamentación específica que contemple una “modalidad educativa aborígen”.

Las escuelas *Mangari* e *Yvoty* surgen, en principio, en forma independiente (al menos en el aspecto político) del sistema educativo de la provincia. Sin embargo, seis años después de la creación de estas escuelas, se establece un vínculo (en apariencia administrativo) con una escuela estatal de la zona. Uno de los motivos utilizados para explicar el origen de esta singular dependencia tiene que ver con el aumento en la cantidad de alumnos de la escuela y la necesidad de mayor cantidad de docentes:

“hubo una oportunidad linda cuando el Consejo de Educación, a través del gobierno provincial actual, ha propuesto poder solventar los sueldos docentes y alivianar así el costo que tenía la municipalidad. Entonces, en el año 1992 se accedió a otorgar dos cargos de maestros de grado, no así el cargo directivo que la Sra. Ana seguía dependiendo de la municipalidad”, (actual directora).

Este nuevo vínculo con una escuela estatal representó para Ana una sujeción simplemente administrativa. Sin embargo, para la directora de la escuela estatal esta relación concedió a la escuela “bilingüe” la integración al Sistema Educativo Provincial y el consiguiente reconocimiento de parte del Consejo General de Educación;

“eran maestros con título pagado por la municipalidad pero que no estaban dentro del sistema educativo provincial... antes los docentes no eran valorados, no eran reconocidos, ni el personal, nadie en absoluto, comenzó a depender del Consejo General de Educación (CGE) a partir del ‘92... lo que no es reconocido por el CGE, es la dirección de la escuela, de la parte municipal, porque para el CGE, la directora es la directora de la escuela estatal”, (actual directora).

De esta forma, una solución de orden aparentemente económico relacionada únicamente con el origen de los sueldos docentes, implica para la directora de la escuela estatal el reconocimiento de la escuela y de los maestros como parte de un sistema educativo y la autenticidad de su cargo directivo.

Cuando Ana se retira de su cargo directivo por las razones que indicamos antes, se esperaba que la docente con cerca de diez años de trabajo en la escuela asumiera este cargo. Sin embargo, la directora de la escuela estatal es quien ocupa dicho puesto, no habiendo establecido nunca una vinculación real con la escuela y cuyo único rol había sido el de una dependencia administrativa.

Este hecho es un indicativo más, entre otros, de la gran desarticulación que la instrumentación de la educación en las escuelas “bilingües” sostiene con el Sistema Educativo Provincial, consecuencia de la absoluta falta de definición de las formas y los objetivos de la educación para la población indígena. En este sentido, en una entrevista con una alta autoridad educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia, se

nos informaba sobre las diferencias de las escuelas para la población indígena con relación las escuelas estatales; *“yo creo que la única diferencia que habría es en cuanto al idioma, porque están asistidas por el plan social como cualquier escuela común, tienen sus edificios, tienen su material, tienen su equipamiento institucional, tienen el material didáctico, así que están en igualdad de condiciones con los niños de las escuelas comunes”*.

Sobre los motivos de su origen, nos explicaban; *“porque a partir del año ‘83 se oficializó la primer escuela aborígen, porque antes ellos concurrían, los que concurrían, a algunas escuelas comunes y ustedes saben como es el aborígen, que no se quiere, yo se que son difíciles, no?... bueno el blanco también tiene un poco la culpa de qué es lo que pasa con ellos, no?, entonces los chicos dejaban de ir a las escuelas, no iban a las escuelas y bueno, por suerte en nuestra provincia ese año se oficializa y de ahí fueron creándose las escuelas”*.

Así, los motivos del surgimiento de estas escuelas no se explican por la necesidad de implementar estrategias educativas acordes a una realidad sociocultural concreta, la de la población guaraní; por el contrario, el planteo pareciera ser el opuesto, la escuela surge como consecuencia de la “dificultad” - cuyas causas no se definen - que el niño indígena representa para el maestro de una escuela estatal.

En acuerdo con esta visión, sigue la afirmación que concibe la situación de los niños indígenas en igualdad de condiciones “con los niños de las escuelas comunes” o que establece como única diferencia entre ambos tipos de escuelas la definida por el idioma. Expresiones que revelan el desconocimiento de la realidad social, en términos de dominación y discriminación, que la población indígena de la provincia presenta en el contexto social regional.

Cuando a estas observaciones se agrega, además, que la persona que las sugiere es una de las figuras principales que apoya desde el gobierno provincial el planeamiento de un futuro diseño para los programas de educación bilingüe, no puede uno dejar de preguntarse hasta que punto es posible el diseño de una política de planeamiento efectivamente bilingüe cuando la situación de la población mbya se enfrenta como la de una “simple diferencia idiomática”.

Otro de los indicadores del tipo de vínculo que relaciona las escuelas “bilingües” con el Sistema Educativo Provincial, se refiere a la equivalencia de sus títulos con los de las escuelas estatales. La autoridad educativa entrevistada negó que existieran diferencias; sin embargo, hemos comprobado lo contrario. Es el caso de una de las escuela “bilingües” de la región, reconocida oficialmente por el Consejo General de Educación; en este caso, los alumnos indígenas que habían finalizado el 7to. grado, se vieron obligados a rendir el examen final en una escuela estatal de la zona para su reconocimiento oficial.

Las escuelas *Mangari* e *Yvoty* nunca recibieron reconocimiento oficial de ningún tipo ni hubo interés de parte de la primera directora de estas escuelas en que así fuera, no así de las docentes. Una vez establecido el vínculo oficial con una escuela estatal de la zona, las maestras aspiraron, una vez más, al reconocimiento oficial; *“qué pasa con el reconocimiento oficial... de qué sirve, nosotros le hicimos un papelito, para mí es como burlarse de última, o sea, no tiene ningún valor”*³⁴.

En realidad, las escuelas de la provincia autodenominadas “bilingües” que trabajan con poblaciones indígenas, son escuelas ellas mismas discriminadas e ignoradas por el sistema educativo provincial. Más aún, muchos de los maestros que trabajan en estas escuelas son el resultado de un sistema educativo en el cual, como grupo social, no se encontraron representados.

Al analizar la formación y el origen de las maestras de *Mangari* e *Yvoty*, descubrimos los siguientes datos. En primer lugar, todas las maestras, incluyendo a su primera directora, son de origen paraguayo y tienen como lengua materna la lengua guaraní, sin haber sido alfabetizadas en este idioma (a excepción de su primera directora). En segundo lugar, estas maestras no pretendían, al menos inicialmente, trabajar en estas escuelas habiendo llegado a las mismas como consecuencia de algún tipo de discriminación que les impedía el ejercicio de su profesión dentro del sistema educativo provincial (ya sea por dificultades relacionadas con la obtención de Cartas de Ciudadanía, edad o problemas con el reconocimiento de los estudios de magisterio realizados en Paraguay).

³⁴ En los últimos días que asistimos a la escuela *Yvoty*, observamos en los cuadernos de los niños una figura diferente, el sello de la escuela estatal cuya directora actualmente dirige la escuela.

Recordemos que la lengua materna de las maestras, la lengua guaraní y la cultura a ella relacionada, ha sido objeto de políticas de desconfianza y discriminación que han limitado “a veces violentamente y antidemocráticamente los instrumentos y los recursos de su expresión” (Melià, 1995; 132). La lengua guaraní en el Paraguay ha sido una lengua perseguida lo cual se evidencia, principalmente, en la enseñanza y en el ejercicio de una política lingüística que desconoce la realidad lingüística del país (ídem, 51); “*siempre fue despreciado el guaraní, y a mi también me lo reprimían*”, (docente de *Mangari*).

Las maestras son el producto de una educación de políticas castellanizantes en las cuales nunca se programó un bilingüismo, ignorándose sus particularidades sociales, culturales y lingüísticas, y que nos les brindó instrumentos adecuados para comprender la sociedad de la cual forman parte. Estas son las maestras que deben convertirse en el presente en sujetos activos en la construcción de un bilingüismo del cual nunca participaron³⁵.

³⁵ En este sentido, Gimeno Sacristán afirma “el currículo no puede abordar el encuentro entre culturas ‘más distantes’ entre sí cuando no responde con representatividad ni siquiera la cultura en la cual surge y a la cual pretende servir, pues todo currículo acostumbra ser una visión y una selección cultural sesgadas” (Gimeno Sacristán, 1995; 96: nuestra traducción).

3.3 Y surge la figura de la gente guaraní...

En junio de 1996 se concretó la primera reunión en la que participaron representantes del pueblo guaraní junto a una gran mayoría de los maestros de las escuelas bilingües y miembros del Consejo General de Educación. Esta fue la primera de una serie mensual de reuniones que comenzaron a realizarse y que continúan desarrollándose en la actualidad.

Los motivos que dieron inicio a las mismas se originaron, al parecer, en iniciativas personales de un grupo de docentes que ante la presencia de artículos en la Ley Federal de Educación (1993) referidos específicamente a la enseñanza aborigen³⁶, decidieron *“acercarnos a las autoridades para manifestar todo esto que a nosotros nos ocurría, estas particularidades que se presentan en las escuelas donde estamos trabajando nosotros”*.

El objetivo último que se plantean es la inclusión en la Ley de Educación de Misiones de un capítulo específico referido a la “modalidad educativa aborigen”. Las reuniones eran realizadas con el propósito de buscar criterios comunes y definiciones precisas acerca del por qué, el cómo y el para qué de la educación para la población indígena de la provincia.

Como mencionamos, en estas reuniones se concreta por primera vez la presencia de integrantes del pueblo guaraní junto a autoridades educativas del gobierno provincial creando un espacio común en el que, también por primera vez, participan los maestros de las escuelas “bilingües” haciendo posible el intercambio de experiencias comunes. El análisis que sigue fue realizado a partir de la observación y participación en ocho de estas reuniones ocurridas entre junio de 1996 y mayo de 1997.

Es importante destacar la fuerte presencia de representantes de la población guaraní (que provenían, a veces, de distantes comunidades de la provincia) en cada una de estas reuniones y su gran disposición y voluntad en participar y hacer escuchar su palabra; *“ahora es la primera vez que tenemos la oportunidad de participar y realmente*

³⁶ “El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza” (Cap. I; art. 5to.). En el art. 34 del Cap. VII también se lee: “El Estado nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumento de integración”.

nunca habíamos tenido una participación...o sea que salga de la comunidad, de los caciques y como quiere que se le enseñe en la escuela...por ahora nada más”; “podemos participar y trabajar juntos...que se escuche la voz de los caciques, de la comunidad...a pesar de que nuestra cultura no es una cultura escrita, es una cultura oral, pero si estamos creyendo en esta educación que es de aprender la lengua blanca, escribir y esas cosas”, (representantes guaraníes).

Claro que debemos realizar la necesaria distinción entre presencia y participación del pueblo guaraní, su presencia no necesariamente equivale a una real participación. Cuando en una oportunidad una autoridad educativa afirmó *“más participación que eso yo creo que es imposible”*, los representantes guaraníes respondieron: *“lo que pasa que para nosotros participación es una manera y para ustedes puede ser otra manera”*; *“cuando estamos más solos entre los guaraníes nos animamos más a hablar, hablar en guaraní, claro, eso llevo a que hable mucha gente”*.

Recordemos la primera reunión en la que participamos, ingresamos a un salón muy amplio con numerosas pequeñas mesas dispuestas una junto a la otra componiendo un gran rectángulo. Hacia un lado del salón, en una especie de mostrador, había café y galletas. En este lugar se encontraban el Ministro de Educación, miembros del Consejo y los maestros, de pie, conversando con gran algarabía y movimiento. En el otro extremo del salón, sentados en torno a las mesas dispuestas en uno de los vértices de este gran rectángulo, se encontraban unos quince miembros mbya-guaraní. De brazos cruzados, miradas quietas y en completo silencio, esperando... Una disposición y expresión espacial que revelaba notables diferencias en relación a dinámicas no compartidas por todos los presentes.

Dinámicas que pueden tomar forma de muchos modos distintos como, por ejemplo, en las maneras en que los docentes y autoridades educativas se dirigen a la población guaraní cuando realizan preguntas con presión y dirección, con la exigencia de respuestas precisas e inmediatas; *“yo quiero hacer una pregunta a los auxiliares, de qué forma vos más o menos elaborarías o estructurarías la cartilla, que orden seguirías, en base a qué, a ver si nos puedes explicar...de dónde vos sacarías la fuente, está bien los ancianos te van a contar pero de que manera vos vas a armar eso, para que nos pueda servir a nosotros como maestros y volcarle a los niños”*.

En realidad, la participación real del pueblo guaraní es negada frecuentemente y de múltiples formas. Por ejemplo, con relación a los maestros que trabajan en las escuelas “bilingües”, la población indígena generalmente no participa en su elección y/o aprobación. Muchas veces surgen conflictos entre las maestras de la escuela y adultos de la comunidad indígena que se ven obligados a aceptar imposiciones de diversa índole y tienen que adoptar medidas extremas si desean que esta maestra abandone la escuela donde trabaja:

“hay docentes que no están trabajando bien en la comunidad y el cacique ya no tiene más participación de que digan vos no podes trabajar en la comunidad”;

“a veces se elige una maestra y la comunidad ni enterada está con quien se va a venir, fue nombrada de allá arriba y la comunidad no sabe quien es que va a venir. Y cuando de pronto viene esa persona y entra a la comunidad y la comunidad no sabe que hacer, entonces no era así, siempre se ha hablado de que hay que respetar, tenemos que estar enterados si queremos o no, nosotros tenemos que hacer los pedidos. Entonces ahí está un poco el fracaso, cuando va una maestra nueva los chicos se retiran...que se respete al niño, compartido de los dos lados porque si solamente las maestras quieren exigir a los padres que estén enterados de que es lo que la comunidad va a hacer sin que le haga saber que es lo que la maestra está haciendo, no se si está bien o no...eso era nada más lo que quería decir, no se si está bien o no”;

“lamentablemente nosotros los aborígenes siempre fuimos acostumbrados de que alguien de que el Ministerio tenga todo preparado y traiga a los aborígenes y diga bueno ustedes van a aceptar o no, no que empiece de nosotros la decisión...yo no sé si realmente hasta ahora en las comunidades se decidió o no...estamos pensando en que los maestros que vengan a las comunidades sean elegidos por esas comunidades pero hasta ahora no se dio y no sé si se dará más adelante”, (representantes guaraníes).

Es sorprendente escuchar las réplicas de los maestros que podríamos exponer en forma por demás extensa. Las mismas no hacen más que demostrar que la participación del pueblo guaraní la mayoría de las veces se entiende como “pasiva presencia”, cuando la misma deja de querer ser una presencia pasiva para convertirse en una decisión política, la participación no se permite:

“y la capacitación del docente, a veces tenemos que pensar en los derechos del maestro también, estamos capacitados para tal trabajo, no puedes pretender que te guste mi cara o no te guste, si te di tal cosa o no te di, porque o sea, también hay derechos de otro”;

“yo quisiera saber qué conocimiento previo, por ejemplo, más de una vez escuché decir, yo no te elegí a vos, los maestros tenemos una ley que nos ampara, vos no vas a echar a un maestro porque sí nomás, la cosa no es así tampoco, entonces en qué tiempo le conoces a un maestro, la verdad que yo personalmente no me explico, no pueden darse el lujo de decir a este”, (docentes).

Sobre la participación del pueblo guaraní en la elaboración de los contenidos de los programas de estudio, relatamos simplemente la anécdota que sigue.

En una ocasión los maestros junto a las autoridades educativas organizaron una reunión para tratar específicamente el tema de la presentación oficial del nuevo currículum “teniendo en cuenta la diversidad”. Para esta reunión, se considero infundado invitar a miembros de las comunidades guaraníes, pues se lo consideró un tema “demasiado técnico”; *“claro, pero eso es algo especial porque son escuelas bilingües para determinados grupos, o sea, no entran en la generalidad. Esto esta visto desde un punto de vista más global o más mundial”, “si estoy de acuerdo en que ellos son los mejores para transmitir su cultura pero no pueden hacerlo sino cuentan con el material didáctico necesario”, (docentes).*

De este modo, los maestros y las autoridades educativas niegan el derecho de la población indígena a participar en la confección de los materiales que se utilizarán en la escuela justificándose con confusos presupuestos relacionados con su “falta de preparación” para esta tarea. Por otra parte, no se tiene en cuenta que es necesariamente en los padrones generales de la educación donde debe realizarse el mayor esfuerzo para “acoger la diversidad”;

“muy raramente se parte de un biculturalismo, en el cual las culturas tengan la misma importancia, peso y prestigio en las instituciones, en las prácticas y en los valores de la población, razón por la cual o se modifica la forma de entender y practicar la cultura

dominante en la enseñanza o la integración de otras culturas no dominantes será muy difícil, sino imposible” (Gimeno Sacristán, 1995; 83: nuestra traducción).

CAPITULO IV

La escuela que se dice que debería ser

4.1 Oralidad y escritura: posiciones enfrentadas

Como indica Melià, la educación para el indígena se centra en la alfabetización; “la educación para el indígena se abre con ese casi rito de enseñar a leer y escribir” (Melià, 1979; 58: nuestra traducción). De este modo, la escuela la mayoría de las veces se reduce o aparece como sinónimo de alfabetizar y la educación se limita o circunscribe a la escuela, una reducción que responde a una tendencia observada repetidamente en experiencias similares (Grizzi, 1981; 18).

La alfabetización instrumentada en una comunidad indígena no puede concebirse como un procedimiento neutro, por el contrario, además de interferir de diferentes modos en la educación indígena (Melià, 1979; 60), su instrumentación se fundamenta en las distintas posiciones de los docentes en cuanto a los objetivos que se proponen con la educación que plantean para el indio³⁷.

La alfabetización es entendida como un instrumento imprescindible que debe poseer la sociedad guaraní para responder a los problemas creados por la sociedad blanca. Uno de los objetivos principales planteado por los maestros es la alfabetización en lengua castellana, aprender a leer y escribir en castellano va a suponer para el indígena una serie de ventajas como la de permitir defender sus derechos por escrito o asegurar la transmisión de conocimientos propios de su cultura.

En este sentido, es importante destacar la confusión entre la enseñanza de la alfabetización y la enseñanza del castellano, muchas veces alfabetizar es equivalente a enseñar a leer y escribir en castellano. Por esta razón, no se justifica una alternativa que supere la relevancia que, en la visión del docente, supone para el indígena hablar y leer en español. De este modo, como lo señala Melià, “hasta en sus intenciones, la alfabetización

³⁷ “el vive con el blanco, si o si vivimos todos, estamos juntos, no nos podemos separar. Ya está el blanco y está el paisano...se necesitan uno al otro. Nosotros no sabemos nada de yuyos, nos vamos al paisano y el dice este yuyito es para esto, el otro es para lo otro. Quién nos enseñó esto, nos enseñó el paisano. Nos necesitamos, y bueno como nos estamos necesitando el paisano también necesita leer y escribir porque ya está en otro mundo, ya tiene que compartir con otras personas”, (docente).

no puede disimular su carácter asimilacionista y típicamente etnocéntrico basado en una serie de presupuestos a priori” (Melià, 1979; 59: nuestra traducción).

Uno de los presupuestos que surge con mayor frecuencia y particular énfasis es el relacionado con la escritura. Maestros y autoridades educativas presentan a la escritura como sinónimo de conservación de memoria, tradiciones orales e identidad étnica;

“cuando yo me metí en este tema, me metí un poco con las entrañas por una deuda muy especial que tuve con mis abuelos por no conocer la cultura Araucana, no conozco nada porque no hay nada escrito...tiene que haber cosa escrita porque lo que no queda escrito se pierde... ustedes disculpen, no, pero la única manera que la cultura no se muera y que la lengua no se muera es que todos aprendan a escribirlo”;

“hay muchas culturas en la Argentina que ya se perdieron, ¿por qué?, porque fue solamente oral, entonces de ahí la alfabetización...el mundo está tan acelerado, el chico tiene tantas otras cosas como para mirar, la tele, etc., un montón de cosas del blanco que si o si va a ir perdiendo un poco su cultura...entonces para que ese niño mañana a pesar de todo lo que le está influenciando pueda decir ‘esto es lo mío’, sí escrito en un papel”, (docentes).

Cuando el docente presenta la escritura como una de las herramientas más eficaces que la sociedad guaraní puede utilizar para “defender sus derechos” o “para que la cultura no se muera”, revela la completa inadvertencia de los procesos históricos y sociales que han conducido y conducen a la relación de dependencia que la población indígena sostiene con la sociedad regional (en términos de una relación dominante-dominado)³⁸.

Como plantea Ladeira, uno de los puntos principales de discusión deber ser el sentido y las consecuencias de la escritura en las sociedades orales, “es ilusión pensar que la oralidad y la escritura sean dos caminos posibles para transmitir los mismos mensajes.

³⁸ Vale la pena destacar una posición distinta expuesta por una de las maestras (no originaria de Misiones) que indicaría la advertencia de la clase de procesos que efectivamente deben considerarse cuando se plantean programas de alfabetización dirigidos a poblaciones indígenas; *“la preocupación de los maestros por la necesidad de enseñar no es una necesidad sentida del pueblo guaraní que sabe que de esa manera, desde la escritura, no va a conservar la lengua pero que la va a conservar en cuanto la siga hablando (...) y tampoco perder de vista que la escuela es una partecita de lo que es la educación en la comunidad (...) y que todo eso del sentido de la lengua no va a pasar por los materiales sino que va desde otro lugar”*.

El *como* (forma) se transmite un mensaje, ya manifiesta por las posibilidades mismas de esa transmisión, el *qué* de ese mensaje” (Ladeira, 1981; 171: nuestra traducción).

Como mencionamos, la alfabetización en lengua castellana es uno de los principales objetivos planteados para las escuelas establecidas en comunidades indígenas. La discusión sobre la elección de la lengua de enseñanza o la posibilidad de utilizar la lengua materna del niño indígena en el programa educativo, surge tardíamente y no como elemento substancial de consideración.

En el contexto latinoamericano numerosos estudios preocupados por las demandas educativas de las poblaciones indígenas justifican técnica y políticamente la alfabetización en lengua materna como parte del modelo educativo que llaman *educación bilingüe intercultural* (UNESCO, 1989a). Pero, una vez más, las discusiones sobre la lengua de alfabetización del indígena se alejan de una cuestión central, el sentido de un programa de alfabetización para las poblaciones indígenas; “*si las registramos mañana o pasado ese niño va a poder leer sus mitos, sus leyendas, en su lengua materna o en castellano, lo ideal sería en las dos lenguas, ¿no es cierto?*”, (docente).

¿Qué sentido tiene un programa de alfabetización en lengua materna que suponga el aprendizaje de cantos, mitos y ritos a través de la lectura si la población indígena tiene aún el dominio de su lengua como sistema vivo y operante?. Además, sobre la posibilidad de reproducir los mitos y la cultura mbya-guaraní a través de la escritura, recordemos a Ladeira que afirma; “el mito traduce las reflexiones de la sociedad sobre cuestiones estructurales y refleja, en la valorización o abandono de sus episodios, el momento y la situación vivida por el grupo. Fijarlo a través de la escritura, creyendo estar “valorizando” la cultura indígena, indica, de modo muy claro, la visión etnocéntrica que se tiene de la escritura, como la mejor, sino la única, manera de transmitir el saber. Es creer que las culturas indígenas no tienen ninguna capacidad de resistencia y que, por tanto, sólo podrán ser *preservadas* si fijadas en una escritura fonetizada, depositaria de nuestro saber, pero no del saber de los indios” (Ladeira, 171: nuestra traducción).

“*yo no puedo pretender algo que no existe escrito*”, (docente).

“vuelvo a repetir lo que dije hoy, si seguimos valorando solamente los materiales escritos, ya inventados, nunca vamos a valorizar nuestras raíces, yo reconozco muy bien, respeto también que no haya escritura mbya, para eso estamos queriendo valorar nuestra cultura...que tenemos en nuestros cerebros, si vamos a los materiales nunca vamos a respetar lo que es”, (representante guaraní).

*“desde la escritura no va a conservar la lengua, pero que la va a conservar en cuanto la siga hablando”, afirmaba una de las docentes. Una de las propuestas de la escuela en una comunidad indígena, ¿no debería involucrarse, precisamente, en el análisis y reflexión de las condiciones que permiten a la población indígena hablar su *palabra*? En cuanto se continúa hablando de una confusa alfabetización sigue sin discutirse la necesidad y conveniencia de un proceso formal de educación para el pueblo guaraní; “veo que hay mucha preocupación por la idioma mbya y no se apunta la preocupación de la enseñanza, de la cultura se encarga el opygua, la maestra es trabajar con un monitor que le enseña a hablar y nada más, es muy fácil, simple... yo creo que la preocupación es tratar de enseñar y respetar y tratar de enseñar la verdad”, (líder político de Mangari).*

Finalmente, es interesante observar que la mayoría de los docentes que se desempeñan en las escuelas “bilingües” tienen como lengua materna la lengua guaraní. Es decir, que participan o participaron de una cultura fundamentalmente oral.

Antes señalamos la opresión y persecución que ha experimentado la lengua guaraní en el Paraguay; “la política de substitución del guaraní por el castellano ha dominado toda la educación formal en el Paraguay” (Melià, 1995; 133). Era en la escuela donde se obligaba a “desaprender” y desvalorizar la capacidad expresiva e intelectual de la lengua materna y también la cultura a ella vinculada (UNESCO, 1989b). En la escuela primaria, el énfasis se ponía en el aprendizaje del español y en este idioma como el medio principal para el desarrollo de una lengua escrita. De este modo, se constata una jerarquización entre las lenguas que se hablan en la sociedad a las cuales se asignan y distribuyen funciones sociales distintas. El español está destinado a cumplir funciones “de tipo formal e intelectual”, mientras que la lengua guaraní cumple sólo funciones informales y familiares.

En nuestro caso, observamos como los propios docentes, hablantes de la lengua guaraní, han asimilado esta concepción experimentando un debilitamiento de la lengua y de “lealtad lingüística” (UNESCO, 1989b). En la situación que analizamos, verificamos la presencia de tres lenguas que están funcionando en una situación sucesiva de jerarquía. Al mismo tiempo, observamos como el poder simbólico de la escritura refuerza esta situación jerárquica en contra de la lengua indígena.

4.2 La escuela de la gente guaraní

“yo digo que la escuela que pide la comunidad es para que los niños aprendan a leer y a escribir y aprendan a defender sus derechos, siempre sabíamos que teníamos un derecho pero no sabíamos como hacer para defender nuestros derechos y cuando queríamos defender nuestros derechos lo que hacíamos era un papel escrito y lo que decían firme acá y firmábamos porque no se sabía leer y escribir y siempre fuimos engañados por la gente blanca, entonces para eso es lo que queremos la escuela, para que nuestros chicos aprendan a leer y escribir y defender nuestros derechos, es el recurso que nosotros encontramos”, (representante mbya-guaraní);

“veía que para tener una buena comunicación con los blancos tenían que estar instruidos en la cultura blanca, ya que la cultura blanca tiene una ley y la mbya también, pero hecha por los blancos y la solución para esto era solamente la escuela”, (traducción de un mbya-guaraní de otro representante).

En la situación de contacto, la escuela para la población indígena también encuentra propósitos comunes a los ya señalados por los maestros o, como indica Melià, ideas que han sido promovidas por la sociedad nacional e interiorizadas por el indígena. Sin embargo, al mismo tiempo, se descubre una comprensión distinta sobre los objetivos de la escuela que conducen a claras propuestas desde los miembros mbya-guaraní; propuestas que indicarían no solamente el deseo de dominar una técnica como hablar y leer en castellano junto con la adquisición de otros conocimientos útiles para la relación con la sociedad regional, sino también como un espacio que los debe reconocer, afirmar y promover como grupo étnico;

“queremos que los niños aprendan a escribir dentro de la comunidad, que la escuela esté dentro de la comunidad, no queremos mandar nuestros niños, que vayan a una escuela común afuera...porque cuando los chicos salen de la escuela pasan muchas cosas con los chicos, o sea que ahí va perdiendo la propia costumbre de respetarse a sí mismo...otra cosa es si mandamos un chico con 4 ó 5 años que el chico aprenda desde chiquito el idioma blanco...porque ahí la escuela mismo le enseña que no existe el aborígen...y el auxiliar tiene que estar para ayudar a la maestra, porque la maestra sabe hablar en guaraní pero no mbya...por eso la diferencia que tiene también, por eso nosotros queremos que la escuela sea bilingüe, que haya un auxiliar siempre con la maestra”, (mbya-guaraní);

“me impresionó mucho cuando un cacique dijo de allá de Iguazú que dijo así, de que muchas veces los blancos nos consideran, dice, como una persona que no sabe nada, una persona desconocida, totalmente desligada, sabe por qué, dice, porque nosotros nunca escribimos nuestra lengua, nunca está escrita nuestra cultura, entonces por eso, entonces nosotros debemos aprender a escribir bien el castellano, a hablar bien el castellano para que eso vaya registrándose todo eso, entonces yo siempre decía, también antes ¿cómo vamos a estudiar nuestra lengua, cómo vamos a aprender nuestra lengua si nosotros tenemos nuestros ancianos, tenemos todo eso, pero la verdad tiene razón este cacique, porque sí necesitamos aprender bien el castellano, el guaraní para defendernos”, (mbya-guaraní);

“cómo la escuela va a ayudar a que ese aborígen no tenga vergüenza de ser aborígen...cómo nosotros vamos a tratar de que en la escuela se vaya tratando todo eso”, (mbya-guaraní);

“a parte que el bilingüismo no significa solamente hablar, la escuela tiene que preocuparse de conocer nuestra cultura”, (mbya-guaraní).

Propuestas de una escuela dentro de la comunidad para que los niños “aprendan” sin necesidad de alejarse de la misma asegurando la continuidad del proceso que llamamos educación indígena y evitando el impacto negativo que supone exponer al niño a la educación formal del sistema educativo de la provincia. En este último sentido, Cardoso de Oliveira recuerda, “de entre las presiones disgregadoras que más eficazmente afectan a los grupos indígenas en contacto sistemático con la sociedad nacional, estarían

las que inciden directamente en sus contingentes infantiles. La exposición continua a situaciones de discriminación despierta desde temprano en los niños una conciencia negativa de sí mismos” (Cardoso de Oliveira, 1992; 33).

En las reuniones que analizamos estaban presentes dos mbya-guaraní que habían finalizado, en la provincia, estudios primarios y secundarios dentro de su sistema educativo. Uno de ellos se desempeña actualmente como maestro en una de las escuelas “bilingües” de la región, mientras que el segundo ha iniciado estudios de abogacía; *“cuando yo ingresé en la escuela primaria no sabía a que nación y a que cultura pertenecía, cuando ya me enteré ya era un guaraní, un mbya, pero me costó para aprender lo que es guaraní, por lo menos estuve como tres años en la primaria, ¿sabes lo que era no?, ah nosotros somos mbya , pero ¿en qué sentido éramos mbya? Si éramos porque nos decían los otros o porque nosotros nos autodenominábamos así...”*;

“los docentes no tienen la paciencia para enseñar a un aborígen que no entiende el idioma, yo iba a una escuela común para blancos y me costaba mucho, en mi casa me tenía que enseñar mi mamá, ella tampoco entendía mucho así que me explicaba como en lo que podía porque mi escuela estaba pensada para blancos...los chicos aborígenes fueron y son muy discriminados en las escuelas para blancos yo mismo sufrí mucho, gracias a Dios pude superarlo y mentalizarme que debo estar orgulloso de ser aborígen y tengo los mismos derechos que cualquier otro ciudadano. A partir de ahí decidí ocupar un lugar haciendo hincapié en mi identidad, en la comunidad me valoran mucho como maestro que tienen un enorme saber de leer y escribir, hoy sé que ocupó un lugar importante”.

La población indígena pide la escuela para escribir en castellano pero también pide la escuela para reconocer y afirmar la cultura mbya-guaraní. La escuela debe apoyar y aceptar su conocimiento (desvalorizado y segregado por la sociedad blanca), “que no tenga vergüenza”, que conozca “nuestra cultura”, que promueva lo que se ha denominado un bilingüismo de doble vía en el que los maestros se encuentren dispuestos a conocer, interesarse e informarse sobre la cultura indígena, ¿hasta qué punto es esto posible en la situación actual?.

Toda la “buena” disposición que manifiestan algunos maestros empezando por la iniciativa de organizar las reuniones que analizamos que plantean decisiones políticas

centrales para el desarrollo de programas educativos orientados a la población guaraní, parece desvanecerse cuando, por ejemplo con relación a los materiales que se proponen para trabajar en las escuelas, manifiestan visiones en extremo empobrecidas y limitadas sin ningún tipo de autocrítica y reflexión al respecto;

“yo tengo el Martín Fierro en guaraní, me parece que puede servir”, (docente).

“ahora con el plan social vino un libro “Misiones y Provincias”. En ese libro que se va a basar por la historia y geografía de Misiones, ahí hay una parte muy grande de la parte de los guaraníes, digamos desde la prehistoria hasta este momento. Inclusive encontré que está muy amplio y es el primer libro en que se trata tanto a los guaraníes”, (docente);

“no se olviden que inclusive las escuelas han entrado en el listado del plan social para que el año que viene les manden libros, así que no solamente les van a mandar los libros en idioma guaraní, sino que les van a mandar los libros que van para todas las escuelas comunes...siempre algunita cosa sirve”, (autoridad educativa).

Una vez más la escrita y qué escrita! La población indígena continúa reclamando a los maestros su descuido por “no saber conocer su cultura”. En una de las reuniones en la que participamos la docente de la escuela *Mangari* contó sobre la ocasión en que un adolescente mbya compartió con nosotros parte del relato del mito de los gemelos que detallamos antes; *“nosotras con María quedamos tan impresionadas, nos había contado una historia tan hermosa y ahí nos dimos cuenta ...la transmisión oral de esos niños que era tan rica...o sea está tan guardadito que tal vez nosotros pensamos que no lo tienen, pero tienen tan bien guardado, que es un tesoro tan preciado...nos dimos cuenta que hay tantas cosas lindas a través de los niños”, (docente de la escuela Mangari).*

El relato de esta maestra encontró respuesta inmediata en un adulto mbya-guaraní que afirmó; *“los objetivos de esta reunión tienen que ser tratar de compatibilizar el pensamiento blanco y mbya, esto quiere decir respetar ambas partes, mbya siempre respeto el modo del blanco y, por lo tanto, nosotros pedimos a los maestros el respeto a lo mbya, valorar quiere decir ñamomporã (?), hacer que sea bueno la costumbre, hacer relucir lo bueno de la cultura y que hay muchos maestros blancos que no saben*

hermosear la parte linda de la cultura, yo respeto pero no muestra y ellos están exigidos a hacer valer esa parte hacia el blanco”.

Por fin, la escuela que pide la gente guaraní exige la presencia de una figura nueva, propuesta desde la sociedad indígena, que encuentra un importante apoyo y confirmación de parte de la población guaraní en los sucesivos encuentros. Esta figura es la figura del auxiliar aborígen o auxiliar docente o monitor que se refiere a la presencia de un indígena junto al docente que debe ser elegido por la comunidad y debe participar activamente junto al maestro en la escuela.

4.3 El auxiliar aborígen

La nueva figura del auxiliar aborígen, que surge en forma permanente en las reuniones analizadas, es una figura que aún no encuentra en los hechos su espacio de actuación. En general, los docentes de las escuelas “bilingües” muestran su acuerdo sobre la necesidad de un colaborador indígena junto a ellos en el aula, pero ¿bajo que formas y con qué objetivos?.

En la figura del auxiliar aborígen o monitor frecuentemente se repiten lo que Cardoso de Oliveira denomina las contradicciones del sistema interétnico. En esta figura se concentran las representaciones generadas desde la sociedad regional y la sociedad indígena sobre unos y otros.

“el chico que aprendió a leer y a escribir puede seguir siendo paisano, el va a seguir siendo, pero ¿quién le va a dar esa fuerza para que siga siendo paisano?, la familia”, (docente);

“claro, por eso es importante tener un auxiliar y un maestro para trabajar juntos”, (mbya-guaraní);

“yo creo que un chico para que vaya aprendiendo, para eso esta el auxiliar, yo creo que sí o sí el auxiliar tiene que estar desde el principio participando con las maestras”, (mbya-guaraní).

Frente a la presencia de la escuela en una comunidad indígena, la población guaraní reclama su participación. La presencia del auxiliar aborígen junto al maestro es

un reclamo que surge, sin excepción, desde los miembros indígenas que han participado en estas reuniones, pero ¿para qué la presencia de un auxiliar aborigen?.

Por lo general, dicha figura es asociada por la población indígena con la práctica de su lengua; *“lo único más importante para empezar la enseñanza bilingüe, para que sea bilingüe en la escuela, es tener al lado un indio auxiliar que esté hablando en la lengua y escribiendo en la lengua”*, (mbya-guaraní). Al mismo tiempo, se acompaña con la exigencia, desde sus representantes, en *“que los maestros aprendan y mejoren el idioma”*.

En este sentido, desde la población guaraní, la figura del auxiliar plantea una contradicción porque, por un lado, con su presencia se enfatiza el uso y la práctica de la lengua mbya en la escuela y, por otro, no se pide la alfabetización en lengua indígena sino *“hablar y escribir en español”*; *“hay gente que dice que si enseña solo mbya le va a sacar a su hijo de la escuela y le va a mandar en otro lado”*, *“alguno dice, para qué queremos enseñar nuestro idioma si ya sabemos”*, (representantes guaraníes).

Analizando algunas de las razones que pueden estar fundamentando este nuevo reclamo del pueblo guaraní, recordemos cuando al comienzo de nuestro trabajo hablamos de la escuela como un nuevo *opy* (entendiéndose este último como un eje generador y promotor de conocimiento social y pautas de socialización). Efectivamente, las prácticas educativas implementadas en las escuelas *“bilingües”* parecen realizarse con la intención de substituir y encargarse ellas mismas de la socialización del niño indígena. La presencia de la escuela en una comunidad indígena es presencia de la sociedad regional dentro de la comunidad, es imposición de numerosas nuevas normas de conducta, nuevos usos de los espacios y de los tiempos, nuevas relaciones entre los *“alumnos”*. Es, últimamente, alteración de la autoridad en la comunidad.

Si, como pretendimos demostrar antes, y particularmente en la población mbya-guaraní, se observa cierta autonomía relativa dentro de la sociedad regional dominante y es precisamente la lengua uno de los soportes materiales que posibilitan su reproducción, ¿para qué el auxiliar en la escuela?, ¿para enseñar una lengua que siguen hablando y que se aprende hablando?. Una lengua que si enseñada en una escuela con las características de la sociedad regional tiene que ser antes formalizada y sometida a un proceso que vacía su contenido (en la escuela se podrán aprender las palabras de la lengua pero sin la

lengua, como señala Ladeira, se convertirán en palabras vacías). Afortunadamente, aún hoy la lengua mbya es hablada por la población mbya-guaraní en la provincia, ¿qué pretende entonces el auxiliar en la escuela?, ¿acaso no se trate de una nueva demanda de la población indígena en respuesta a la presencia de una escuela que impone, interfiere y desarticula la organización social y política en la comunidad?.

Cuando, por otro lado, analizamos las visiones de los maestros sobre la presencia de una persona indígena junto a ellos descubrimos que, la mayoría de las veces, se asocia esta figura con la de un traductor que facilitará al maestro la tarea de escribir en lengua materna; *“el maestro está para enseñarles a los niños a leer y escribir en castellano pero tiene que estar el auxiliar para hacer el cambio, así en castellano y así en mbya”*, (docente);

“la figura del auxiliar es fundamental, yo ahora me siento mucho más segura con él, le pregunto...porque tal vez mucha gente cree que le vamos a enseñar el guaraní pero no es eso sino que le vamos a enseñar a leer y escribir en su idioma”, (docente).

Una vez más, no se discute la necesidad y las formas de la alfabetización y la figura del auxiliar hace acopio de las concepciones antes analizadas, la escritura como única posibilidad de transmitir conocimiento sumándose el disciplinamiento que impone el rígido sistema escolar; *“que el auxiliar tenga 7to. año aprobado o concluyendo tercer ciclo”*; *“que tome conciencia del rol que va a desempeñar, que va a ser un agente del Estado, pagado por el Estado, por lo tanto tiene que asumir responsabilidades, como cualquier trabajador del Estado, en cuanto a la carga horaria, en cuanto a las condiciones de trabajo, todo esto es sumamente importante”*, (docentes).

La normalización y la padronización que pueden adquirir múltiples formas pero en ningún caso dejan de señalar que, si debe reconocerse el conocimiento que un niño indígena adquirió en la escuela, deben cumplirse formas. No deja de señalar que sigue sin considerarse la posibilidad de una escuela diferente, de una escuela que se adapte a una realidad sociocultural distinta, que implica desafíos en la elaboración de estrategias educativas específicas. De lo contrario, como puede explicarse que el planteo de una maestra que muestra el “problema” de que la población de niños indígenas con los cuales

trabaja se modifica constantemente (“*hay familias, por ejemplo, que de un día para otro amanecen y se va, ¿de qué forma, por ejemplo, nosotros le ubicamos después?*”), obtenga como respuesta la siguiente:

“lo más fácil es que cuando llegó un chico nuevo a la escuela, el directivo de la escuela pregunte de que escuela viene y se maneje él con la otra escuela hasta que se cree la costumbre de la reglamentación, porque la reglamentación es una costumbre nuestra, pero para dar el certificado de educación general básica, el chico va a tener que cumplir cierta reglamentación como es el pase, entonces hasta que se adapte a este tipo de reglamentación...”, (autoridad educativa).

Otra de las frecuentes interpretaciones de los maestros sobre la figura del auxiliar es aquella que lo presenta como condensador de la cultura indígena exigiéndose del mismo la “voluntad” por conocer esta cultura y la franqueza y confiabilidad que deben manifestar en la expresión de este conocimiento!; *“que esté deseoso de conocer la cultura hablando con los ancianos, las ancianas, que sea un buscador de esa cultura que por algún u otro motivo se va perdiendo”; “en las próximas reuniones tienen que estar, además de los auxiliares docentes, los ancianos que van a garantizar lo que estamos trabajando, porque por ahí hay algunos auxiliares que se les perdió alguna cosa de la lengua”*³⁹, (docentes).

Una vez más, la padronización y clasificación del conocimiento, esta vez cultural, asociado a la figura del auxiliar. En este sentido, la escuela se presenta como un recurso que puede lograr su rescate y preservación para lo cual se pretenden implementar mecanismos que aseguren dicho objetivo; *“nosotros entonces necesitamos un compromiso de parte de ustedes de que sigan en esa 20horas durante el día transmitiendo la cultura, porque nosotros no sabemos de la cultura de ustedes... un compromiso de ustedes es seguir conversando con la lengua mbya y bueno y ¿qué más?, ¿qué otras cosas ustedes les transmiten a sus hijos, a sus nietos?”*, (docente). Surge la visión de la cultura indígena como “algo” que existía en un pasado y que “por algún

³⁹ Para los docentes, los ancianos indígenas son los “transportadores” de la cultura; al respecto, como indica Arengo, “no sólo los ancianos los portadores de una experiencia cultural ‘aborigen’ significativa. En vez de preguntar “cómo era la vida antes”, para tratar de reconstruir un pasado ‘sin el blanco’, sería interesante explorar justamente esas relaciones, y de prestar atención a cómo el poder estructura los relatos y la memoria” (Arengo, 1996; 23).

motivo” se está perdiendo. De esta forma, la cultura guaraní es definida de modo esencialista como una entidad perfectamente definida y limitada, capaz de ser aprendida y enseñada en forma sistematizada en las escuelas “bilingües”.

Frente a esta concepción esencialista de una cultura que se pretende transmitir en forma sistematizada por una persona asignada para tal propósito, la gente mbya-guaraní plantea a los docentes:

“eso es un poco es cuando la comunidad en sí se reúne más, está más con los ancianos reunidos sentados, no es algo, ‘enséñame cultura, ahora enséñame’, no es así, nuestra cultura es un cultura oral es cosa que se va aprendiendo de acuerdo a como se va creciendo”;

“la educación también para nosotros, viene desde allá, de la raíz, no solamente de la enseñanza...la educación también tiene el vínculo con nuestra cultura...que vaya valorizando su cultura y su historia...la educación viene de más allá”, representantes mbya-guaraníes.

La lengua mbya, la palabra, surgen con toda la fuerza que pretendimos mostrar al inicio de este trabajo. Porque la lengua se adquiere a medida que se alcanza la experiencia social e histórica del grupo del cual forma parte el niño indígena y porque “la palabra lo es todo para el Guaraní: la lengua es el “locus” de la “preservación del modo de ser guaraní” (Viveiros de Castro en Melià, 1995; 95). Estas citas contienen con una fuerza asombrosa principios fundamentales de la sociedad indígena, la afirmación de la oralidad de su cultura, la afirmación de procesos educativos en relación íntima con la cotidianeidad del niño indígena como parte de un todo.

Ciertamente, en la figura del auxiliar aborigen se plantean algunas de las contradicciones substanciales del sistema interétnico constituido por la población indígena de la provincia y la sociedad regional.

El aparente espacio de conciliación creado por estas reuniones para discutir un modelo de escuela adecuado a las demandas de la población indígena, para escuchar la palabra de los representantes indígenas donde actualmente funcionan las escuelas, continúa siendo un espacio aparente. Porque se discuten los contenidos que tienen que aprenderse en la escuela pero no se discute la presencia de la escuela, la organización y estructura de un sistema escolar extraño y ajeno a las sociedades basadas en la oralidad.

De este modo, no se reconocen los procesos educativos vigentes en la sociedad indígena, su validez y legitimidad frente a los nuevos conocimientos que la escuela pretende ofrecer. Porque se discute en que lengua alfabetizar y no se discute por qué alfabetizar. Porque se discuten técnicas y no se discuten las decisiones políticas que se esconden detrás de esas técnicas. Porque hay una serie de presupuestos que no se está dispuesto a modificar, entonces ¿cuál es el espacio efectivo para la palabra guaraní?

Comentarios finales

A lo largo de este trabajo procuramos descubrir los complejos contenidos de los términos educación, escuela y alfabetización (convertidos, a esta altura, en una peculiar trilogía) cuando aplicados a poblaciones indígenas.

Comprobamos como la educación parece restringirse al ámbito de la escuela que predica como objetivo principal la alfabetización en castellano; la escuela que para la población guaraní “se hace” en Misiones se identifica, la mayoría de las veces, con esta particular sucesión de entendidos.

En nuestro trabajo, planteamos la necesidad de preguntarnos sobre significados alternativos para el término educación que, propuesto desde la sociedad blanca, muchas veces olvida que este mismo término tiene significados y funciones en el interior de la sociedad indígena.

La construcción de una educación dirigida a poblaciones indígenas no puede olvidar la existencia de procesos educativos en el seno de sus comunidades, conociendo estos últimos es posible comenzar a pensar los sentidos que debería plantearse la educación para el indio.

Actualmente, la educación dirigida a la población guaraní es instrumentada a través de la escuela, una institución extraña para el pueblo guaraní por tres razones principales y estrechamente relacionadas; porque como institución supone la formalización de los procesos de socialización, porque históricamente se ha configurado como un instrumento de homogeneidad y asimilación de la cultura dominante de la

sociedad nacional y porque se fundamente y organiza en la escritura como el principal medio de transmisión de conocimientos.

Es preciso reflexionar acerca del sentido de esta escuela para una sociedad que tiene fundamentos culturales propios y que encuentra en la lengua y en la oralidad el medio principal de socialización del niño indígena. Dicha reflexión no solamente debe considerar las características de los procesos educativos de la sociedad indígena sino también las dinámicas de la situación de contacto entre la población guaraní y los distintos segmentos de la sociedad regional. Es importante recordar que la educación que se propone para el indio encuentra significado a partir del contacto con la sociedad blanca y en consecuencia debe responder, de alguna forma, al mismo.

En este último sentido, en una primera parte de nuestro trabajo constatamos la existencia de procesos de socialización actuales y responsables de la educación del niño indígena y también recordamos la dependencia de su población de la economía de la región junto con su incorporación al mercado de trabajo. Destacamos el impacto de la situación de contacto en la población de las comunidades que se traduce en elevadas tasas de mortalidad infantil y bajas expectativas de vida.

Cuando analizamos como se instrumenta la escuela, descubrimos lo extraña, y muchas veces adversa, que resulta esta institución para la población indígena. Observamos como la presencia de la escuela supone el traslado a la comunidad de todo un sistema de comportamientos y valores ajenos a la realidad indígena imponiendo disciplinas desconocidas, a veces, en forma violenta y arbitraria.

Con relación a los contenidos ofrecidos por la escuela, advertimos su falta de vinculación con la experiencia de vida de los niños agregando la intención de enseñar diversos aspectos de lo que se presume constituye la cultura guaraní que conduce a la elaboración de visiones reduccionistas de las dimensiones política, religiosa y económica del pueblo indígena.

Al examinar en qué lengua se enseña en la escuela, señalamos que los maestros no conocen ni hablan la palabra indígena preguntándonos qué conocimiento y qué

reconocimiento logra el maestro frente a un niño que, frecuentemente, supera los diez años de edad y conoce las posibilidades y la realidad de su lengua.

Los maestros utilizan la lengua guaraní paraguaya o *jopará* para explicar lo que enseñan en castellano sin observarse definiciones sobre las formas y los aspectos que deben explicarse de este último. La escuela no se preocupa en definir la situación lingüística del niño indígena que, en la situación de contacto, posee dominios relativos de distintos idiomas y reclama dominios específicos del castellano.

Por otra parte, en relación a los resultados de la alfabetización en castellano, son reducidos consecuencia de la doble dificultad a la que se enfrentan los niños de aprender la alfabetización y una lengua extraña al mismo tiempo (sumándose la utilización de materiales y dinámicas desconocidas).

También descubrimos como las actividades y actitudes del maestro que se desempeña en una escuela indígena se encuentran en gran parte condicionadas por diversos elementos originados desde su historia personal. Los maestros conciben la realidad indígena a partir de las ideologías y representaciones generadas desde la sociedad blanca (a pesar de tener la posibilidad de comprobar en el terreno una realidad distinta). Si bien dichas representaciones pueden parecer extremas con posturas que van desde la visión del indio aculturado, contaminado por su contacto con la sociedad blanca, que debe recuperarse, hasta la visión del indio desprestigiado y desacreditado que debe progresar cultural y económicamente, en realidad la población indígena nunca deja de ser objeto de determinadas acciones y los discursos no guardan entre sí más que una oposición aparente. Los mismos son el reflejo de una ideología nacional, ideología dominante que opina sobre el indio y condiciona todos los discursos (Gorosito, 1982).

Recordamos también que los maestros han sido formados dentro de un sistema educativo con una rígida estructura organizativa y con una clara tendencia a la padronización y homogeneización de sus procedimientos pedagógicos. Los docentes no solamente no han recibido una formación específica que les hubiera brindado mayores guías y orientaciones para su trabajo con una realidad socio-cultural desconocida sino que, además, son el resultado de un sistema educativo en el cual, como grupo social, no

se han encontrado representados y han sido ignoradas sus propias particularidades socio-culturales.

Por estos motivos, los maestros carecen de las necesarias herramientas que fomenten la autocrítica y el cuestionamiento de las actividades que realizan y que posibiliten acercarse con mayor conocimiento y capacitación a la realidad que la escuela pretende modificar.

También las escuelas “bilingües” han sido escuelas desconocidas y discriminadas dentro del sistema educativo provincial. El propio sistema educativo ha ignorado su existencia si bien, actualmente, acompaña el planteo de los docentes que reclaman mayor atención junto con el diseño de una modalidad educativa aborigen. Sin embargo, no se reconoce en forma suficiente el desafío de implementar estrategias educativas específicas que se adapten a una realidad hasta el momento ignorada, la de la población guaraní en el contexto regional.

Sobre la participación de la gente guaraní en el diseño de una modalidad educativa aborigen, remarcamos la distinción entre su presencia y su efectiva participación y demostramos como dicha participación es en extremo limitada sin alcanzar la capacidad de decisión política. Por otra parte, los objetivos de la escuela para la gente guaraní no se reducen exclusivamente a la alfabetización en castellano, la escuela también debe ser un espacio que reconozca a la gente guaraní y se interese y preocupe en “*conocer nuestra cultura*” y destacarla, “*hacer relucir lo bueno de la cultura*”.

En la discusión planteada entre maestros y representantes guaraníes sobre los objetivos de la alfabetización, destacamos como problema central el sentido de un programa de alfabetización para la población indígena. En estas reuniones no se discute la necesidad y los motivos de la alfabetización e incluso la discusión sobre la elección de la lengua de alfabetización surge tardíamente, muchas veces confundiendo la alfabetización con la enseñanza del castellano.

La nueva figura del auxiliar aborigen hace acopio de la concepción de los maestros que ven en la escritura la única posibilidad de transmitir conocimientos. Para

ellos, el auxiliar las funciones de un traductor colaborando con el maestro en la tarea de escribir en lengua materna.

Es interesante advertir el efectivo rol de “auxiliar” que se le adjudica a la persona indígena, en ningún momento el docente se plantea la reflexión acerca de lo limitado de su saber y la posibilidad de aprendizaje junto al auxiliar; por el contrario, el auxiliar aborígen no deja de ocupar una posición subordinada porque su conocimiento, desde la visión de la sociedad blanca, continúa siendo disminuido y segregado. En este último sentido, la figura del auxiliar aborígen también reúne las comunes representaciones sobre las maneras y las formas de concebir la cultura indígena siendo frecuentes visiones esencialistas y estereotipadas.

También indicamos la contradicción que plantea esta figura para la población guaraní interpretándola como un nuevo reclamo de su población frente a la presencia de una escuela que se involucra con la organización social y política de la comunidad.

El riguroso sistema educativo aprehendido por los docentes en su escolaridad permea sus pensamientos y actitudes limitando la capacidad de “acoger la diversidad”, tan siquiera de admitirla. La escuela en una comunidad indígena tiene la pretensión de saber adaptarse a una realidad socio-cultural distinta, sin embargo, esta realidad no es analizada y examinada en forma crítica por los maestros y las autoridades educativas.

El espacio de discusión generado por las reuniones analizadas refleja hasta qué punto están incorporados presupuestos que no se cuestionan y que son las bases sobre las que se construye una escuela diferente.

La gente guaraní no deja de señalarlo ni tampoco de indicar sus objetivos y propuestas en relación a la presencia de una escuela en su comunidad. Sin embargo, la posibilidad de una escuela como la pide el pueblo guaraní resulta difícil de vislumbrar en las condiciones actuales, porque cuando no se admite ni se reconoce la diferencia tampoco se la propone.

Una escuela instrumentada con el objetivo de atender las demandas educativas de la población guaraní debe prepararse especialmente para ser capaz de atender y comprender la naturaleza de dichas demandas. En esta tarea es indispensable que los

maestros reciban la información y formación adecuada que les permita desarrollar su capacidad de análisis en forma crítica y objetiva para, de esta forma, cumplir con una de las metas principales que debería proponerse la escuela “bilingüe”, proporcionar a la gente guaraní conocimientos útiles para su relación con la sociedad regional.

Más allá de la necesaria programación de políticas educativas desde los padrones generales del sistema educativo que contemplen la problemática de una modalidad educativa aborigen y que debería incluir la elaboración de una formación docente específica, es importante pensar en posibles soluciones, de pronta ejecución, para la situación actual en la provincia. Cualesquiera sean estas soluciones, las mismas deben dirigirse especialmente hacia los maestros que trabajan con la gente guaraní y cuya tarea tiene, indudablemente, consecuencias inmediatas de difícil evaluación. Por lo pronto, sería imprescindible que los docentes recibieran apoyo y asesoramiento en forma programada y continua de un equipo de trabajo interdisciplinar diseñado específicamente para cumplir con este objetivo.

Nuestro trabajo revela solamente un fragmento de la problemática y compleja situación que supone la presencia de una escuela en una comunidad indígena y que no está exenta de la manipulación de intereses políticos, económicos y religiosos que convierten a la escuela en un campo de luchas de poder.

A pesar de lo acotado de nuestro análisis puede apreciarse, sin embargo, la engorrosa diversidad de intereses involucrados, la gran desarticulación de estrategias de trabajo que evidencia la instrumentación de la educación para el indio y, sobre todo, la falta de orientación y formación docente desde el sistema educativo provincial.

Nuestra investigación denuncia una situación grave y delicada que se involucra con los derechos de la población guaraní de Misiones. Esta es una situación que reclama una pronta intervención de quienes vemos en la elección de nuestra profesión académica también un compromiso.

BIBLIOGRAFÍA

Apple, W. & King N.R. “¿Qué enseñan las escuelas?”. En: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ediciones Akal, S.A., Madrid, 1989, pps. 37-53.

Arengo, Elena. “Tradiciones invertidas, disonancia cultural: historia y “rescate cultural” en el Chaco Oriental Argentino”. En: *Instituto de Desarrollo Económico y Social*, Vol. 5., Buenos Aires, 1996, (mimeo).

Barth, Fredrik. *Los grupos étnicos y sus fronteras*. La organización social de las diferencias culturales. Fondo de Cultura económica, México, D.F, 1976.

Bartolomé, Miguel Alberto. *Chamanismo y religión entre los Ava-Katu-Ete*. Biblioteca Paraguaya de Antropología, Vol. 11, Centro de Estudios Antropológicos Universidad Católica, Asunción, 1991.

Behares, Luis Ernesto. “El Nacionalismo Constitutivo de los Estados. Los sistemas educativos y la interacción fronteriza”. En: *Segundo Seminario sobre Educación y Lenguaje en Áreas de Frontera*. Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Universidad de la República, 1997, (mimeo).

Cadogan, León *Diccionario Mbya-Guaraní - Castellano*. Biblioteca Paraguaya de Antropología - Vol. XVII. Fundación Leon Cadogan. CEADUC CEPAG, Asunción, 1992a

----- *Ayvu Rapyta*. Textos míticos de los Mbyá-guaraní del Guairá. Biblioteca Paraguaya de Antropología - Vol. XVI. Fundación Leon Cadogan. CEADUC - CEPAG, Asunción, 1992b.

----- *Ywyrá ñe'ery* fluye del árbol la palabra. Sugestiones para el estudio de la cultura guaraní. Centro de estudios antropológicos de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”. Asunción, 1971.

----- *Breve contribución al estudio de la Nomenclatura Guaraní en Botánica*. Boletín 196. Asunción, Paraguay, 1955.

Cardoso de Oliverira, Roberto. *Etnicidad y estructura social*. Ediciones de la Casa Chata, México, 1992.

----- *A crise do Indigenismo*. Editora da Unicamp, Campinas SP, Brasil, 1988.

----- *A sociologia do Brasil Indígena*. Ediciones Tempo Brasileiro Ltda. R.J. , Brasil, 1978

Camacho-Zamora J.A.&Echeverría Murray O.I. “Etnoeducación: contenido, estructura y entorno en la enseñanza”. En: *Vínculos 20*, pps. 1-14, 1994.

- Carpentier**, Alejo. *Los pasos perdidos*. Editorial Debate, Madrid, 1991.
- Cebolla**, Marilyn Badie. “El conocimiento mbya-guaraní de las aves. Nomenclatura y clasificación”. En: *Suplemento Antropológico*. Universidad Católica. Revista del Centro de Estudios Antropológicos. Vol. XXXV, no. 2, diciembre 2000, pps. 9-188.
- Geertz**, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa S.A., México, 1987.
- Gimeno Sacristán**, J. “Currículo e diversidade cultural”. En: *Territórios Contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Tomaz - Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira (Orgs.). Editora Vozes Ltda, RJ, Brasil, 1995.
- Gorosito Kramer**, Ana María. *Encuentros y Desencuentros. Relaciones interétnicas y representaciones en Misiones, Argentina*. Disertación de Maestría presentada al Programa de Pos-graduación en Antropología Social de la Universidad de Brasilia, 1982 (mimeo).
- Grizzi**, Dalva Carmelina Sampaio & **Lopes da Silva**, Aracy. “A Filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates”. En: *A questão da educação indígena*. Comissão Pró-Índio/SP. Editora brasiliense, San Pablo, 1981.
- Guasch**, Antonio & **Ortiz**, Diego. *Diccionario Castellano-guaraní Guaraní-castellano* CEPAG, Asunción, 1995.
- Freire**, Paulo. *El mensaje de Paulo Freire*. Teoría y práctica de la liberación. INODEP. Editorial marsiega, Madrid, 1980.
- Ladeira**, Maria Elisa. “Sobre a língua da alfabetização indígena”. En: *A questão da educação indígena*. Comissão Pró-Índio/SP. Editora brasiliense, San Pablo, 1981.
- Larricq**, Marcelo. *Ipytúma*. Construcción de la persona entre los Mbya-Guaraní. Editorial Universitaria Universidad Nacional de Misiones, 1993.
- Lins Ribeiro**, Gustavo “Ambientalismo e desenvolvimento sustentado. Nova ideologia/utopia do desenvolvimento”. En: *Revista de Antropologia*. São Paulo, USP, nro. 34, pps. 59-101, 1991.
- Martínez-Crovetto**, Raúl. “La alimentación entre los indios guaraníes de Misiones (República Argentina)”. En: *Etnobiológica*. Nro. 4, Febrero, 1968.
- “Juegos y Deportes de los indios guaraníes de Misiones (República Argentina)”. En: *Etnobiológica*. Nro. 6, Marzo, 1968.
- Melià**, Bartomeu. *Elogio de la lengua guaraní*. Contextos para una educación bilingüe en el Paraguay. Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch”. Asunción, 1995a.

----- “Desafíos y tendencias en la alfabetización en lengua indígena”. En: *Revista DIM Diálogo Indígena Misionero*. Abril/Junio, N°55, Año XV - Asunción, Paraguay, pps. 4-9, 1995.

----- *El guaraní conquistado y reducido*. Ensayos de Etnohistoria. Biblioteca Paraguaya de Antropología, Vol. 5 Centro de Estudios Antropológicos . Universidad Católica. Asunción, 1993.

----- *Educação indígena e alfabetização*. Ediciones Loyola, San Pablo, 1979.

Portocarrero Maisch, Gonzalo *Vamos Creciendo Juntas*. Alfabetización de la mujer campesina indígena. Retos, logros y balances. UNESCO/OREALC. Santiago, Chile, 1995.

Schaden, Egon *Aspectos fundamentais da cultura guaraní*. Editora Pedagógica e Universitária Ltda, San Pablo, 1974.

Seró, Lilian & **Kowalski**, Alejandro. “Cuando los cuerpos Guaraníes se irguieron sobre el papel”. En: *Después de la piel*. Editorial Universitaria. Misiones, Argentina, 1994.

UNESCO; OREALC. *Educación bilingüe*; 3 Materiales de apoyo a la formación docente en educación bilingüe intercultural. Santiago de Chile, 1989a.

----- *Lengua*; 2 Materiales de apoyo a la formación docente en educación bilingüe intercultural. Santiago de Chile, 1989b.

Venturini de Martos, Alicia. *Hacia una educación bilingüe y bicultural en la Provincia de Misiones*. Informe de investigación presentado en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, 1988 (mimeo).



**Formulario de autorización de depósito de tesis/trabajo final integrador en la
Comunidad ARGOS-Ciencias Sociales del RIDUNaM
(Repositorio Institucional Digital de la UNaM)**

Por intermedio de la presente, el abajo firmante, AUTOR de la Tesis/TFI (Trabajo Final Integrador) titulada/o *Ejapo letra Para'i. Educación, escuela y alfabetización en la población indígena de la provincia de Misiones.*

Da FE de la autoría y originalidad de la obra mencionada, que fue dirigida por **Ana María Gorosito Kramer**, presentada y defendida en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (FHycS-UNaM), el (fecha) **08/07/1998** Acta/Expdte. N° **RESOLUCIÓN CAMT98/003**, con el fin de obtener el título de *Magister en Antropología Social.*

Tildar según corresponda

Tesis de Posgrado Doctorado Maestría Trabajo Final Integrador

Otra

Derechos patrimoniales

Como autor, expreso mi conformidad en cuanto a la cesión gratuita de los derechos de reproducción y circulación de esta obra, en forma **NO EXCLUSIVA**, a la FHycS-UNaM. Dicha reproducción y circulación se podrá realizar, una o varias veces, en cualquier soporte, para todo el mundo, con fines sociales, educativos y científicos.

En virtud del carácter no exclusivo de esta cesión, el autor podrá reproducir y comunicar libremente la tesis o trabajo final integrador, a través de los medios que estime oportunos.

Condiciones de acceso en línea

Autorizo el depósito de la tesis o trabajo final integrador en forma inmediata

Autorizo el depósito del documento con embargo por el plazo de _____ meses a partir de la defensa de la misma.

Condiciones de uso de la tesis/TFI

Será puesta a disposición pública bajo las siguientes condiciones de uso:

	(BY) Atribución — Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciante (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o que apoyan el uso que hace de su obra).
	(NC) No Comercial — No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
	(SA) Permite trabajos derivados — Siempre que se mantenga la misma licencia.
	Reconocimiento - NoComercial - CompartirIgual (by-nc-sa): No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.

Referencias:

- CC (Licencias Creative Commons).
- BY (Atribución).
- NC (No comercial).
- SA (Compartir igual).



ARGOS
CENTRO DE INVESTIGACIONES Y DESARROLLO TECNOLÓGICO DE POSADAS

Dados personales (llenar un cuadro por cada autor)

Apellido y Nombres	Quadrelli Sánchez, Andrea Margarita
Teléfono/Celular	+598 96690001
Correo electrónico	andreamquadrelli@gmail.com

Apellido y Nombres	
Teléfono/Celular	
Correo electrónico	

Apellido y Nombres	
Teléfono/Celular	
Correo electrónico	

Se firma la presente en la Ciudad de Posadas a los 2 días del mes de marzo de 2023.-

Andrea Quadrelli
Firma

C.I. 1.710.452-0

Tipo y N° Documento

ANDREA QUADRELLI

Aclaración

Firma

Tipo y N° Documento

Aclaración

Firma

Tipo y N° Documento

Aclaración