

PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

Experiencia en Puerto Iguazú



Febe Mariana Aguirre

Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Brasil

febemarianaguirre@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4123-0992>

Resumen

La educación constituye una estrategia clave para resistir, nutrir y reivindicar la cultura. La educación constituye una herramienta de comunicación y transmisión que, a partir de perspectivas diversas, resulta en construcciones interculturales positivas, como también en relaciones de dominación e imposición. La modalidad Escuela Intercultural Bilingüe surge para incluir pueblos indígenas al sistema educativo formal argentino. Este trabajo propone identificar la relación intercultural presente en la Escuela B.O.P. n° 117, ubicada dentro de la comunidad Mbya guaraní Yryapu, en la ciudad de Puerto Iguazú, Misiones. Por medio de revisión bibliográfica y trabajo de campo, se busca conocer la legislación educativa vigente, entender las prácticas que ocurren en el espacio áulico y proponer una intervención pedagógica intercultural. La participación en la educación formal presenta críticas, oposiciones y problemas, pero así también, beneficios.

Palabras Clave:
Educación. Interculturalidad. Yryapu. Mbya Guaraní. Misiones.

Resumo

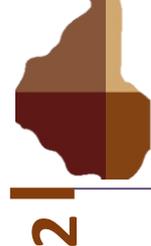
A educação constitui uma estratégia chave para resistir, nutrir e reivindicar a cultura. A educação constitui uma ferramenta de comunicação e transmissão que, a partir de perspectivas diversas, resulta em construções interculturais positivas, como também em relações de dominação e imposição. A modalidade Escola Intercultural Bilíngue, surge para incluir povos indígenas ao sistema educativo formal argentino. Este trabalho propõe identificar a relação intercultural presente na Escola B.O.P. n° 117, localizada dentro da comunidade Mbya guaraní Yryapu, na cidade de Puerto Iguazú, Misiones. Por meio de revisão bibliográfica e trabalho de campo, busca-se conhecer a legislação educativa vigente, entender as práticas que ocorrem no espaço de aula e propor uma intervenção pedagógica intercultural. A participação na educação formal apresenta críticas, oposições e problemas, mas assim também, benefícios.

Palavras-chave:
Educação. Interculturalidade. Yryapu. Mbya Guaraní. Misiones.

1. Introducción

La educación constituye una estrategia clave para resistir, perpetuar, nutrir y reivindicar la cultura. La educación constituye un derecho que implica considerar la existencia de varias culturas. La educación puede presentarse de manera sistematizada, dentro del ámbito educativo, adquiriendo carácter formal. Sin embargo, puede presentarse también en la no formalidad, en las distintas dimensiones de la sociedad, como, por ejemplo, la familia, los amigos, la legislación vigente, entes gubernamentales, que rigen, influyen y condicionan el vivir en sociedad. Estas dimensiones transmiten perspectivas distintas, respondiendo a los objetivos sociales generales.





No obstante, históricamente cuando estas perspectivas colisionan, la educación puede resultar en coerción e imposición, ejerciendo control, sujeción y violencia, al pensamiento, pueblo o cultura, distinto.

En busca de reconocer la diversidad cultural existente y armonizar horizontes culturales, en Argentina se han instaurado 8 modalidades educativas: la educación técnico profesional; la educación artística; la educación especial; la educación permanente de jóvenes y adultos; la educación rural; la educación intercultural bilingüe; la educación en contextos de privación de la libertad; y la educación domiciliaria y hospitalaria, ampliando el acceso a tal derecho. La modalidad, Educación Intercultural Bilingüe (EIB), surge para garantizar el respeto por la identidad étnica, cultural y lingüística de los pueblos indígenas; consensuar lineamientos entre los líderes de las comunidades indígenas y el ministerio de educación; llevar a cabo políticas educativas inclusivas y participativas (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2011).

Entretanto, observamos discrepancia entre la legislación educativa y la educación tradicional indígena, que, muchas veces, genera conflictos a la sociedad no dominante. Esto se refleja en la realidad áulica que atraviesa la modalidad EIB. Para entender tales cuestiones, reflexionamos acerca de la realidad del pueblo indígena Mbya guaraní, presente en la provincia de Misiones. Nos preguntamos: ¿qué sucede cuando el niño Mbya va a la escuela? ¿Será que las prácticas indígenas se mantienen, o son subestimadas y/o ignoradas en el ámbito formal, educativo? Por tal motivo, decidimos conocer y reconocer, el trabajo realizado en la Escuela de nivel secundario, B.O.P (Bachillerato Orientado Provincial) n° 117, ubicada dentro de la comunidad Yryapu, en Puerto Iguazú, Misiones.

Como objetivo central, la investigación propone identificar la relación intercultural presente en la Escuela EIB localizada en la comunidad Mbya guaraní Yryapu. Para responder a este objetivo, planteamos las siguientes preguntas: ¿cómo es el proceso de enseñanza- aprendizaje en la Escuela Intercultural Bilingüe B.O.P n° 117? De la cual se desprenden los interrogantes: ¿cuál es el contenido curricular dado en la escuela?, ¿cómo se articulan los contenidos indígenas con los no indígenas?, ¿cuál es la formación del docente?, ¿cómo una profesora con formación no indígena, puede enseñar en una comunidad, sin condicionar intencionalmente?, ¿cuál es la participación del estudiante indígena en el desarrollo de las estrategias pedagógicas?

Para llevar a cabo la investigación, empleamos revisión bibliográfica y trabajo de campo, realizando un intercambio, de manera conjunta, en la asignatura de artes. El trabajo de campo se realizó mediante observación participante, entrevistas semi estructuradas y una intervención pedagógica en el último año del secundario. De modo a estructurar la lectura, presentamos en primera instancia un panorama legislativo a nivel nacional y provincial. Continuando, problematizamos prácticas pedagógicas, el desempeño legislativo en el ámbito escolar y la figura del auxiliar docente indígena. En tercera instancia, presentamos el análisis etnográfico realizado en la comunidad escolar, a través de descripción, observación e intervención pedagógica. Finalmente, apuntamos contribuciones de la experiencia y, a modo de cierre, caminos para futuras investigaciones. Resaltamos que esta investigación surge como Trabajo de Conclusión de Curso, presentado a la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, brasileña, para el posgrado: Especialización en Enseñanza de historia y América Latina. En este marco, reconocemos la contribución de





los profesores y disciplinas de la misma, que, en conjunto con la formación en música y la trayectoria de la autora, motivaron la investigación en la provincia natal, la búsqueda del ejercicio profesional docente comprometido, el entendimiento de perspectivas distintas y el intercambio de saberes.

2. PANORAMA GENERAL

2.1. Legislación educacional argentina

La legislación educacional en Argentina es amplia, no obstante, elegimos exponer algunos de los acontecimientos y leyes en vigencia, que nos parecen significativos en este trabajo.

La década del ochenta trajo mayor acercamiento entre los Estados Nacionales y las Naciones indígenas a respecto de la educación formal y los derechos de reconocimiento étnico y cultural (BAÑAY, 2015). Esto se vio reflejado en la sanción de leyes y la creación de organismos como, por ejemplo, el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, para desarrollar y coordinar políticas públicas. Sin embargo, recién en el año 1994, la Reforma de la Constitución Argentina marcó un punto de inflexión en la legislación de los pueblos indígenas. Este marco legal establece:

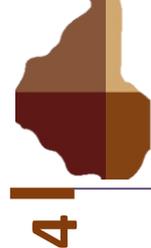
Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas; Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; Reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; Regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; Ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos (ARGENTINA, 2018. Art. 75, inc. 17).

A partir de allí, surgen diversas propuestas educacionales para la incorporación de la educación indígena al sistema educativo formal y la definición de sus lineamientos generales. En la provincia de Misiones, se sanciona la Ley General de Educación N° 4026, Art. 4, inc. N, en el año 2003 (actualmente vigente como Ley VI N° 104),¹ que reconoce “la preexistencia étnica y cultural de las comunidades indígenas y el correspondiente derecho a preservar su lengua y sus pautas culturales, dándoles lugar a la participación en el proceso de educación formal.” (MISIONES. Ministerio de educación, 2003). Esta misma ley incorpora al sistema educativo formal, la educación indígena, como un régimen alternativo a la educación básica, demandando ofertas específicas para atender las necesidades y particularidades del educando (Art. 13). La reglamentación incluye el derecho a la educación bilingüe intercultural, a instancias de capacitación y actualización docente permanente, a un (1) docente indígena, auxiliar que acompañe al profesor intercultural de educación indígena (Art. 21, 38, 57).

En el año 2004, se implementa en la provincia de Misiones el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B.), bajo la resolución n° 5722/04 del Consejo General de Educación, dentro del subsistema Regímenes Alternativos (NUÑEZ, 2020). En el año 2006 se logra sancionar la Ley de Educación Nacional 26.206 (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2006), la cual

¹ Nuevo nombre de la Ley disponible en el Digesto Jurídico de la provincia de Misiones: <http://www.digestomisiones.gob.ar/buscador?rama=11&numero=104&ley-anterior&q> Accedido en: 19 agosto 2022.





instituye a la Educación Intercultural Bilingüe como una de las ocho modalidades del sistema educativo, lo que garantiza igualdad en derechos de educación y coloca al Estado responsable de: crear mecanismos de participación permanente de los/las representantes de los pueblos indígenas; garantizar la formación docente específica; promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje (artículo 53). Este derecho involucra el acceso a: “una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida”. Asimismo, “la educación intercultural bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias” (Cap. XI, artículo 52). En Misiones, la modalidad también atiende demandas de la población fronteriza con Brasil (NUÑEZ, 2020).

Dentro del Programa Nacional EIB, se crea la figura del Auxiliar Docente Indígena (ADI), una persona de la propia comunidad que opera de manera conjunta con docentes no indígenas, para suplir las demandas escolares asociadas al diálogo entre las comunidades y vincular al docente no indígena con el contexto sociocultural. También, asume tareas de colaborar en la preparación del material didáctico y docencia en áreas culturales (NUÑEZ; CASIMIRO CÓRDOBA, 2020). Por fin, en el año 2010 se reconoce el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) como entidad representativa y espacio de diálogo con el Ministerio de Educación Nacional (Resolución n° 1119/10) (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2010).

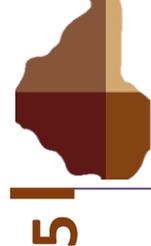
En el año 2011, fueron establecidos lineamientos curriculares para las escuelas secundarias EIB en Misiones (Resoluciones 1117/08 y 053/09), entre los cuales nombran asignaturas que componen el diseño curricular: Lengua y literatura mbya guaraní; Taller de integración curricular mbya-guaraní I y II; Taller de integración curricular: producción de textos y oratorias mbya guaraní I y II; Comunicación intercultural I y II; Lengua y narrativa mbya guaraní I y II, desarrolladas a través de los ejes transversales: lengua originaria del pueblo mbya guaraní; cultura y espiritualidad; vida y naturaleza; vida social; leyes y derechos de los pueblos originarios (MISIONES, 2011 apud NUÑEZ; CASIMIRO CÓRDOBA, 2020).

2.2. Problematicación-realidad educativa EIB

La EIB surge para contribuir con el fortalecimiento de las culturas ancestrales que, durante mucho tiempo, fueron ninguneadas. Sin embargo, observamos conflictos referentes a la implementación de los lineamientos establecidos en el espacio áulico. A respecto del contenido y/u objetivos de la educación, encontramos en la cita a continuación, el disgusto de los guaraníes con la educación formal, que no considera la sabiduría de la educación indígena.

La educación tradicional de los guaraníes es ‘para escuchar las palabras que cada uno recibe de los de Arriba’, generalmente a través del sueño. Los sistemas nacionales de educación, en vez de usar la sabiduría de la educación indígena que ha conseguido mantener la identidad de esos pueblos, por ignorancia y por discriminación, se han vuelto un peligro y una amenaza para los pueblos indígenas (MCG, 2016, p.17).





La educación guaraní posee como principal característica “enseñarse y aprenderse, en términos de socialización integrante.” (MELIÀ, 1979, apud CEBOLLA, 2005, p.3). Los procedimientos, si bien no formalizados, son sistematizados en el cotidiano, de manera que acompañan y estimulan el modo de ser mbya. Dentro del Mbya reko, la palabra es de gran importancia. Ella se origina por Ñamandu Ru Ete,² creador del Ayvu Rapyta (fundamento del lenguaje humano). El fundamento del lenguaje humano es la palabra-alma originaria que conduce el modo de vida Mbya. El Ñe'eng, la porción divina del alma o la palabra-alma, es el espíritu enviado por los dioses a las criaturas que van a nacer, para guiar con divinidad actividades cotidianas y el buen vivir en la tierra (CADOGAN, 1959).

De esta forma, el niño aprende en el día a día a conectarse con la palabra, a vivir de acuerdo a los principios establecidos por las enseñanzas primeras, educándose de manera flexible y a su propio tiempo. Las enseñanzas, transmitidas de generación en generación, utilizan estrategias como: la oralidad, la participación activa en actividades cotidianas y rituales, el acompañamiento de sus padres y maestros en los quehaceres, que orientan la vida desde hace siglos.

Estas estrategias han funcionado muy bien para los objetivos establecidos en la comunidad. Sin embargo, al instaurar la escolarización formal educativa, abarcada por la modalidad EIB, la disposición de los objetivos de ambas partes, encuentra dificultades. Entre ellas resaltamos: Líneas curriculares, producción de material y herramientas de trabajo, el auxiliar indígena, la formación docente y nominación intercultural.

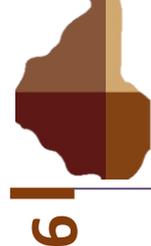
Con respecto a las líneas curriculares establecidas, encontramos que estas no se cumplen en todas las escuelas EIB, puesto que no existe un material homogéneo, o entidad que auxilie a los docentes de manera práctica. Tampoco se advierte capacitación específica para que los auxiliares indígenas puedan producir su propio material a ser utilizado en las escuelas (NUÑEZ; CASIMIRO CÓRDOBA, 2020).

De este modo, queda a criterio de cada escuela producir su propio material, adecuando los lineamientos recibidos del Ministerio de Educación a la realidad áulica. La tarea de transposición didáctica y la incorporación real de las metodologías y contenidos indígenas, es compleja. Ya es compleja en las demás modalidades del sistema educativo, pese a la capacitación recibida. No obstante, en la cosmovisión indígena existe una lógica totalmente distinta. Si no se considera la formación y capacitación de los docentes, que en su gran mayoría no pertenecen a la comunidad, la tarea es ardua y difícil de realizar. Sea de manera consciente o no, muchas veces repiten lo aprendido de la formación convencional.

En esa misma línea, resaltamos la figura del auxiliar indígena, que muchas veces es incorporada sin reglamentación específica para las condiciones del ejercicio o sin capacitación formal para tales actividades, lo que conlleva al desempeño de roles distintos a los establecidos. Muchas veces funcionan como traductores, ayudantes en las actividades extras, como preparar el desayuno, o meramente de consulta, no logrando avanzar hacia una participación indígena real y ob-

² Cadogan (1959) expone varios nombres reconocidos como figura central creadora en la teogonía Mbyá. Ellos son: “Ñande Ru Pa-pa Tenonde, Ñamandui, Ñamandu Ru Ete, Nande Ru Tenonde, Ñamandu Ru Ete Tenonde; Ñamandu Yma. Le llaman: nuestro Padre último-último primero” (p.16).





jetiva en las escuelas (ARCE, 2009, apud NUÑEZ; CASIMIRO CÓRDOBA, 2020). Así, frecuentemente enfrentan el no reconocimiento como trabajadores del Estado y, en consecuencia, menor salario (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2007).

Con respecto a la escolarización de los mismos, anteriormente podían asumir la tarea teniendo estudios primarios completos y capacitación ad hoc, inclusive algunos con apenas tercer grado primario completo. Actualmente, los requisitos fueron cambiando y se tituló a los ADI: Egresados de la Formación Profesional Auxiliares Docentes Indígenas, pero no se eliminó la designación Auxiliar. Misiones cuenta con 80 ADI, de los cuales muchos dan contenidos planificados por docentes de la institución, aunque no necesariamente con una disciplina a cargo (NUÑEZ, 2021).

De este modo, la tarea educativa queda a cargo, principalmente, de docentes que poseen formación terciaria y universitaria de titulación nacional, no específica para la docencia intercultural. Entre ellos, encontramos docentes indígenas, que poseen esta misma formación, pero son minoría. A nivel nacional, notamos propuestas de formación intercultural bilingüe, como: Licenciatura en Educación Intercultural, Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con Mención en Lengua Quichua³ de la UNISE; Licenciatura en Educación Intercultural,⁴ de la UNIFE, que funciona como complemento a quienes ya poseen formación docente; Asignatura Educación Intercultural, dentro de la Licenciatura en Educación,⁵ UNLU; que abrieron sus puertas en los últimos años. A nivel provincial, no encontramos formación específica para la realidad Mbya.

El resultado de esta coyuntura, son prácticas pedagógicas que utilizan la nominación intercultural, pero que, en la mayoría de los casos, generan un sistema educativo que privilegia la cultura occidental dominante. Aunque exista diálogo entre las culturas, la realidad, salvo excepciones aisladas, no es coincidente. Sobre esto, Nuñez relata el testimonio de un estudiante indígena, quien muestra su inconformidad con los contenidos curriculares y mecanismos pedagógicos.

La educación formal hasta la actualidad se viene imponiendo dentro del pueblo guaraní y no muestra signos de respeto por la educación de los guaraníes, esa educación es externa y ajena a los valores de la comunidad, es violenta y discriminatoria y solo causa daño al pueblo (GONZÁLES et al., 2011, apud NUÑEZ; CASIMIRO CÓRDOBA, 2020, p.427).

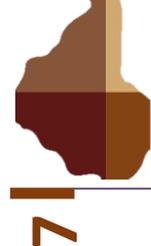
Siguiendo esta perspectiva, observamos que la nominación intercultural de las EIB, puede producir diferentes connotaciones. Para Walsh (2009), la interculturalidad puede adquirir 3 formas. La primera es apenas relacional, la relación de las culturas. La segunda es denominada funcional, donde la relación funciona como una nueva estrategia de dominación, como control del conflicto étnico y para conservar la estabilidad social. La tercera, es la interculturalidad crítica, que reconoce que “la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos

³ Más información disponible en: https://fhu.unse.edu.ar/carreras/quichua/quichua_presentacion.html.

⁴ Más información disponible en: <https://www.perfil.com/noticias/educacion/la-unife-pone-en-marcha-un%20programa-de-formacion-permanente-para-docentes.phtml>.

⁵ Más información disponible en: <http://www.intercultural.unlu.edu.ar/?q=node/5>.





indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (WALSH, 2009, p.4). La interculturalidad aquí puede ser una herramienta, que cuestiona el lugar inferior y busca dialogar no solamente “en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también - y a la vez- alientan la creación de modos otros de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras” (WALSH, 2009, p. 15).

Walsh apunta para la interculturalidad crítica, como una construcción a ser efectuada. Sin embargo, observamos la interculturalidad funcional producida entre la comunidad y la escuela, donde muchas veces las enseñanzas no indígenas continúan siendo dominantes. Se integra, de manera consciente o inconsciente, a las prácticas y enseñanzas no indígenas.

Un ejemplo de esta interculturalidad es observado en Nuñez (2019), que menciona la “interferencia” de la escuela en un ritual Mbya. Una niña no pudo faltar a la escuela en su primer período menstrual, donde es común que ella no salga de su casa, por no obtener el permiso de su maestra. Es posible notar la diferencia existente entre el pensamiento de la comunidad y los tiempos escolares, y el desconocimiento de la importancia que la cosmovisión tiene para los estudiantes.

Otro ejemplo interesante es visto en la relación del no indígena con el indígena, y el uso del imaginario de este para sus propios intereses. El gobierno provincial Misionero innovó la enseñanza digital de las escuelas, a través de una plataforma llamada Guacurarí. Por medio de esta, busca aplicar metodologías de aula inversa, ser herramienta para los docentes y colocar al educador como constructor de conocimientos. Esta iniciativa surge primeramente para el nivel secundario técnico, y luego busca expandirse a todas las escuelas. Es interesante que, si bien el logo de la plataforma y el programa buscan ser inclusivos, haciendo referencias a los pueblos indígenas, se encuentran muy pocas referencias de los mismos en los cuadernillos de educación primaria e inicial (CONICET, 2020). También, son pocas las comunidades que poseen internet en sus instalaciones escolares, lo que genera aún más desigualdad. De igual manera, se perciben muchos ejemplos similares, a nivel social y comercial, que utilizan la figura del indígena, para obtener beneficios.

A pesar de los descontentamientos y la educación que muchas veces expresa el sueño blanco (ENRIZ, 2010), encontramos ejemplos de programas, docentes y ADIs en la provincia, que luchan por la interculturalidad positiva, que favorezca el intercambio enriquecedor entre culturas. Esta interculturalidad busca ser herramienta, que permita no solamente el reconocimiento de la diferencia, sino también coser, crear vínculos y beneficios para ambas partes (ALBÓ, 2003). En el año 2019, el gobierno provincial trabajó con líderes de comunidades para actualizar temáticas, contenidos y modos de abordaje de las EIB, en los ejes: Lengua del Pueblo Mbya Guaraní; Cosmovisión, Cultura y Espiritualidad; Educación, Vida y medioambiente; organización social, historia de las comunidades, y Leyes y derechos de los Pueblos Originarios (MISIONES. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2019). En el 2021, el gobierno trabajó para la mejoría de la infraestructura y mobiliario de las escuelas, realizando también nuevos nombramientos ADI e integrando más profesionales capacitados (VARGAS, 2021).

Sobre esto, traemos la perspectiva de un ADI:

Me entusiasma mucho que muchos chicos sigan estudiando. Creo que la globalización está muy avanzada. Y nosotros, a medida que el mundo mismo va cambiando, creo que también necesitamos. Para adaptarnos bien en ese





mundo, y en las cosas que van cambiando. Lamentablemente hay que hacer cosas para que no sea tan chocante nuestra cultura. Lo único que queda es hacer eso: estudiar y saber algo más (ADI, S.D, apud NUÑEZ, 2021, p.6).

3. EXPERIENCIA EN PUERTO IGUAZÚ: DESCRIPCIÓN Y OBSERVACIÓN DE LA ETNOGRAFÍA

Tras describir un panorama general a respecto de las EIB y las problemáticas que cercan esta modalidad, esta sección expone observaciones realizadas en la ciudad de Puerto Iguazú y, de manera específica, en el B.O.P. n° 117. A modo de contextualizar, presentamos brevemente al pueblo Mbya guaraní y la educación en la región.

La nación guaraní⁶ forma parte de los pueblos indígenas que habitan el continente americano. Distribuidos por países y en siete grupos culturales, resaltamos el pueblo Mbya guaraní, ubicado en Argentina, Brasil y Paraguay (MGC, 2016). En Argentina, se localizan con mayor presencia en la provincia de Misiones, asentadas en 118 tekoa⁷ Mbya Guaraní, con una población estimada de 10.218 habitantes (IPEC, 2019). En la provincia, hay 104 escuelas funcionando bajo la Modalidad Intercultural Bilingüe, de las cuales 5 son de nivel secundario (MISIONES. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2021).

La ciudad de Puerto Iguazú está localizada al norte de la provincia de Misiones, región fronteriza con Brasil y Paraguay. La ciudad está vinculada fuertemente al turismo, atrayendo visitantes que incluyen a las comunidades dentro de su recorrido. Dentro de la ciudad y en las cercanías, se encuentran ubicadas 6 comunidades Mbya, con una población estimada de 2024 personas. Ellas son: Fortín Mbororé, 1289 habitantes; Yasy Pora, 173 habitantes; Yriapu, 303 habitantes; Tupambaé, 85 habitantes; Yta Poty Miri, 55 habitantes; Miri Marangatu, 119 habitantes (IPEC, 2019).

De las seis comunidades de la zona, tres albergan escuelas dentro de sus inmediaciones. Fortín Mbororé, Yriapu y Jasy porã, poseen escuelas de nivel primario; mientras que Fortín Mbororé e Yriapu, también contienen escuelas de nivel secundario. El mburuvicha de Fortín Mbororé, Silvino Moreyra, habla de la educación como una herramienta “la educación nos va a permitir salir adelante como comunidad, la educación en nuestros niños y jóvenes nos permitirá crecer juntos, preservando nuestra cultura” (MOREYRA, S.D, apud MISIONES, 2018).

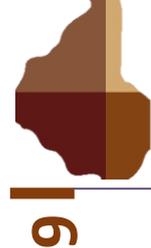
3.1 Caminos de la investigación

Para iniciar el trabajo de campo, buscamos dialogar con las EIBs que se encuentran dentro

⁶ [...] Se consideran nación puesto su historia es anterior a la invasión europea. Poseían gran territorio, etnias con diferencias dialectales, religiosas, lingüísticas y culturales (MELIÀ, 2013). Actualmente comparten características en la organización sociopolítica, la lengua, trazos de cultura, territorio y religión, sin embargo, tienen algunas diferencias y variantes dialectales (COSTA; BRIGHENTI, 2018).

⁷ El término Tekohá puede traducirse actualmente por comunidad o aldea. No obstante, compone un complejo concepto que no se vincula solamente al espacio físico, sino que corresponde a la estructura de la sociedad guaraní (NUÑEZ, 2021). “El sentido de la palabra tekohá es el lugar del tekó, que produce y es producto de la cultura; que da las condiciones para ser guaraní; significa y produce relaciones económicas, relaciones sociales y organización político-religiosa, esenciales para la vida guaraní: sin tekohá no hay tekó, sin territorio no hay vida guaraní” (MGC, 2016, p.12).





de las comunidades mbya guaraní, presentes en la ciudad de Puerto Iguazú. Conversamos inicialmente con docentes de la escuela primaria y secundaria, ubicadas dentro de la comunidad Fortín Mbororé. A respecto del proceso de aprendizaje, es comentado sobre el trabajo a partir de los estudiantes, la valorización y transmisión de la cultura guaraní, el uso de espacios de la comunidad para las clases, como, por ejemplo, arroyos, monte, lugares de recreación y juegos tradicionales. También, miembros de la comunidad desempeñan el cargo de Maestro de la Lengua y Cultura Guaraní, habiendo cinco en la institución primaria (RODAS, 2012).

En la secundaria, se imparte la materia Arte Mbya Guaraní y Lenguaje Cultural Guaraní, dadas por un acompañante indígena. Allí se enseñan artesanías, música, danza y otros contenidos culturales. Con respecto al diseño curricular, la escuela depende del Ministerio de Educación de la provincia, pero organiza su propia estructura. Trabajan por medio de proyectos que atraviesan la vida cotidiana de la comunidad, adaptando el diseño de un colegio común a la comunidad. En los proyectos, se articulan materias, por ejemplo, se da matemática a través del arte, y a partir de ahí se dicta la historia. Los docentes indígenas y no indígenas dialogan, pero cada docente tiene su hora. Estas informaciones y experiencias son registradas en un cuaderno institucional, donde dejan asentado los trabajos y procesos, por prueba y error, y evalúan semanalmente buscando no avasallar la cultura mbya (BOGARIN, 2021).

La escuela posee una página web, donde son posteadas las actividades, eventos y trabajos realizados, y también una revista, donde los estudiantes escriben, dibujan, muestran sus poesías, composiciones musicales e inquietudes (BOGARIN, 2021)⁸.

3.2 Trabajo de campo en Yryapu

Por limitaciones de tiempo y de recursos financieros, no pudimos expandir la investigación a las demás escuelas. Elegimos efectuar el trabajo de campo de manera más profunda, en la Escuela de nivel secundario B.O.P. n° 117, con orientación en Artes Visuales. La escuela, de sector público estatal, funciona desde el año 2015, y se encuentra localizada en las 600 Has. Reserva Yryapu. La directora y cofundadora es Marcela Molina. En 2020, la escuela contaba con 87 estudiantes (RADIO YGUAZU, 2020). El edificio escolar sigue el padrón de escuelas de la provincia. Inaugurado hace aproximadamente un año, posee actualmente 5 aulas de material, cocina, sala de profesores, secretaria, baño femenino y masculino, cancha deportiva, kiosco y aula materna que aún no está en funcionamiento. Las aulas cuentan con ventiladores, pizarrones y, algunas, con cunas de bebé. Actualmente, hay un plantel de 15 docentes.

Para responder al planteamiento propuesto, creamos un espacio de intercambio. Se llevó a cabo observación participante e intervención pedagógica en formato de aulas-talleres. La duración de esta etapa fue de aproximadamente un mes y medio, organizada en siete encuentros. Estos fueron distribuidos en observación, planificación y ministración de clases, en horario escolar cedido por la docente de artes. Durante los primeros tres encuentros, se establecieron vínculos con la escuela, los estudiantes y docentes, se realizaron entrevistas, se observó parte del método y proceso de

⁸ Para más información, visitar las páginas: https://issuu.com/jorgemanuelvallejos/docs/mbya_ayvu_n_1
<https://bop111tekoamborore.edu.ar/wordpress/page/4/>



enseñanza-aprendizaje, y la cultura institucional. Las informaciones descritas en la siguiente sección, provienen de ese material.

Durante la estadía, pudimos⁹ conocer y conversar con estudiantes de todos los cursos del nivel secundario, dialogar con profesores y en especial con la docente de artes, que muy gentilmente brindó todo el apoyo necesario para desenvolver la propuesta. Desde un inicio fuimos recibidos de manera muy abierta, dispuestos a colaborar y agradecidos por el incentivo musical, ya que la orientación de la escuela es en artes visuales, y no hay profesora de música. A continuación, relataremos las observaciones reunidas con respecto a los tiempos escolares, al clima educativo, al método de enseñanza-aprendizaje, a los contenidos curriculares y la evaluación.

3.2.1 Observaciones

Con respecto a los tiempos escolares, observamos que la concepción escolar y la permanencia en la institución, es vista de manera distinta. Para la comunidad, el nivel secundario no es obligatorio, por lo que si van a la escuela es porque realmente desean aprender. Los jóvenes mbya, en la edad del desarrollo, aproximadamente a los 12 años, forman su familia, por lo que muchas veces, las madres concurren a la escuela con sus niños, deben retirarse o faltar durante el periodo de maternidad. Sin embargo, esto provoca otras posibilidades, entre las cuales observamos la valorización del aprendizaje, el aprovechamiento del tiempo y los contenidos dados. Desean terminar sus estudios, por lo que los estudiantes realizan el esfuerzo de ir con sus hijos, y muchas veces dejándolos en la casa con un familiar, para completar esta etapa. No obstante, llevan a cabo el periodo establecido en su propio tiempo. Si el estudiante percibe que no alcanzó sus objetivos de aprendizaje, que tuvo faltas en exceso, por ejemplo, durante el periodo de embarazo, ellos mismos aceptan rehacer el año. Esto genera que la conclusión del nivel secundario no sea en la edad convencional, de 18 años, sino que puede extenderse a los 25, 30 años o más.

En cuanto al clima educativo, observamos que los docentes se esfuerzan para que los estudiantes aprendan, estén motivados y se sientan a gusto, lo que promueve su permanencia en la escuela. Algunas de las motivaciones contempladas son la participación en proyectos, viajes educativos, expresión a través de bailes, teatro, pintura, el escuchar música, que ellos tienen la posibilidad de elegir, durante algunas de las actividades. Sobre esto, destacamos la participación de los estudiantes en concursos fuera de la institución, a nivel provincial y local. Donde tuvieron participación notoria, inclusive obteniendo el primer lugar¹⁰. De igual modo, observamos la realización de tareas extra por parte de los docentes, asumiendo la copa de leche (preparación de la merienda escolar), actividades de recreación, la compra de materiales para mejorar la escuela, entre otras. También, los profesores incentivan a continuar los estudios superiores, promoviendo visitas a instituciones, apadrinamientos y proporcionando la búsqueda de información, ya que la

⁹ Utilizamos el pronombre plural para continuar el flujo de lectura. Sin embargo, resaltamos que las actividades realizadas en campo fueron hechas de manera individual.

¹⁰ Entre las participaciones encontradas, destacamos el concurso local: Conociendo mi Ciudad, donde los estudiantes dispusieron la historia de la comunidad, en una plataforma digital; y la participación en el concurso: Jóvenes por el Ambiente, donde los estudiantes representaron al municipio de Iguazú, a nivel provincial. Para más información sobre los concursos, visitar: <https://lavozdecataratas.com/2021/09/10/alumnos-del-bop-117-reserva-yryapu-ganon-el-concurso-conoce-mi-ciudad/> <https://iguazuahora.com/alumnos-del-bop-117-participan-del-concurso-jovenes-por-el-ambiente/>



mayoría no posee celular y/o internet.

Asimismo, notamos que los jóvenes prefieren asistir a esta institución, acudiendo de varias comunidades Mbya de la zona, incluso caminando hasta una hora y media para llegar. En oposición a otras escuelas, que quizás están localizadas más cerca de sus viviendas, pero que no son exclusivas para las comunidades indígenas, en esta institución todos los estudiantes son mbya¹¹.

Con respecto a los contenidos curriculares, los docentes reciben lineamientos generales del ministerio de educación, pero cuentan con muy pocos materiales estructurados específicamente para la comunidad. En la provincia de Misiones, no hay uniformidad curricular, cada escuela determina las asignaturas que va a ofrecer. En la ciudad de Puerto Iguazú, de las materias mencionadas en la legislación, las escuelas poseen: Comunicación intercultural e Integración curricular; mientras que Lengua y Literatura mbya, se da en conjunto con Literatura brasileña. En relación con la cultura mbya, la naturaleza, el vivir social y los derechos de los pueblos originarios, son volcados en forma de contenidos, dados en las asignaturas (FERNÁNDEZ, 2020).

Aun sobre los lineamientos generales, registramos los objetivos establecidos para el programa anual de artes en la escuela, juntamente con las materias que la orientación escolar propone. Para el 3 año: Educación Artística; Tecnología de la Información y la Comunicación Aplicada a la Orientación. En 4 año: Movimientos y Tendencias I; Imagen y Contexto; Diseño. En 5 año: Proyecto y Producción en Arte; Movimientos y Tendencias II; Cultura y Estética Contemporánea; Análisis de Obras. De los objetivos, en tercer año se contemplan: observar las formas en composiciones de artística; aplicar la figura-fondo en una composición; descomponer claro-oscuro en una composición; diferenciar los diferentes tipos de arte precolombino. En cuarto año: analizar diferentes estilos y movimientos artísticos; conocer diferentes obras de artes. En quinto año: reconocer y clasificar diferentes culturas amerindias y sus estilos artísticos propios; contextualizar manifestaciones artísticas amerindias; distinguir aspectos del arte antiguo amerindio; analizar roles de artistas indígenas; identificar iconografía, símbolos y significados en el arte indígena americano; apreciar importancia del arte indígena americano antiguo y actual.

Estos objetivos son desarrollados a través de la construcción de experiencias. El método de enseñanza comprende estrategias didácticas de prueba y error, que van adaptándose a los tiempos y formas de aprendizaje de los estudiantes. Esto resulta un desafío, ya que los indígenas poseen una cosmovisión muy distinta a las escuelas convencionales y los docentes no reciben una formación específica para enseñar en las comunidades. Esta situación se repite desde hace 25 años, “ausencia de planificación educativa desde el Sistema Educativo Provincial, de reglamentaciones que orienten acerca de los métodos y objetivos a desarrollar y la inexistencia de formación específica para los docentes [...]” (QUADRELLI, 1997 apud CEBOLLA, 2005, p.4). A pesar de distintas acciones realizadas, como manuales para la educación, cuadernillos de nación, foros de discusión sobre la temática, no encontramos estrategias didácticas prácticas, a no ser las Convocatorias a la Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe (EIB), realizada por el Ministerio de la nación, pero que no tuvieron notoriedad correspondiente aún.

¹¹ No pudimos profundizar este asunto, sin embargo, nos parece pertinente.



En conversación con la docente de artes, ella expuso que no funciona utilizar el mismo método que en las otras escuelas. Para los estudiantes indígenas, notó que primero deben leer un texto, tomarse su tiempo para comprenderlo, comentar acerca de lo leído, explicar, y finalmente realizar una actividad. También, resaltó la importancia de trabajar a partir de lo conocido, relacionando contenidos.

Sobre esto, la docente compartió su percepción sobre cómo dar la materia, por ejemplo, formas arquitectónicas. En ella, advirtió que no podía utilizar solo imágenes o videos, porque los estudiantes se aburrían y no entendían. Algunos estudiantes preferían otras formas de aprendizaje, distintas del papel. Por este motivo, optó trabajar, en este caso, con maquetas, partiendo desde una estructura conocida para ellos, el *opy*, para luego hacer otras, de lugares distintos, con otras formas arquitectónicas, como, por ejemplo, el obelisco, la favela y la ciudad de Venecia. De igual modo, el aprendizaje a partir de lo concreto, por medio de proyectos, vivencias con el cuerpo, entrevistas a la comunidad y actividades fuera del espacio áulico, facilitan la percepción de los espacios y el aprendizaje.

Otra observación encontrada es la autonomía que poseen los estudiantes para elegir el tema de sus trabajos. La profesora explica la técnica y ellos eligen el diseño que desean realizar. Estos son seleccionados a partir de libros escolares, fotos y/o la naturaleza. Para ello, utilizan materiales, mayormente, disponibles y accesibles en su entorno y, muchas veces, proveídos por los profesores.

Sobre el método de evaluación, la docente califica el proceso de aprendizaje sin nota numérica, evaluando sus progresos individuales y según su propio ritmo de trabajo. Siguiendo esta línea, percibimos la exigencia en cuanto a competencias, habilidades y valores, entre ellos, la responsabilidad, la higiene escolar, la prolijidad en las carpetas, la presentación de trabajos completos, etc. Por último, resaltamos la necesidad de tener material disponible para la enseñanza intercultural. Adecuar e insertar la cultura mbya es realizada de manera ardua por los docentes.

3.2.2 Intervención Pedagógica

Esta sección está destinada a las aulas- talleres, que estuvieron vinculadas a la asignatura de Artística, bajo la supervisión de la profesora de artes visuales Romina Convertino. Destacamos el apoyo, orientación y aprobación de docentes y directivos de la misma, incluyendo al asesor pedagógico indígena Francisco Franco y al docente indígena Anselmo Fernández. Elegimos trabajar contenidos de orden musical, asociados al modo de ser Mbya, su cosmovisión, ancestralidad, historia, danzas, entre otros, construyendo juntos una pedagogía intercultural.

Para poner en práctica las actividades pedagógicas, creímos indispensable reflexionar, aprender y aplicar posicionamientos saludables que caminen de la mano con los ejes de respeto, comprensión y responsabilidad por el otro en sala de aula. Al considerar los procesos de investigación y enseñanza, retomamos las ideas de Freire (2002) como premisa: conocer quiénes son los estudiantes, escuchar sus demandas, valorar sus saberes e investigar para enseñar. Por tal motivo, partimos de un diagnóstico o autodiagnóstico de manera conjunta con estudiantes, docentes y directivos. Se propuso compartir horas en todos los cursos para mapear el interés musical de los estudiantes con el objeto de formular un plan de trabajo que respetase los intereses

colectivos y culturales, y propicie el encuentro con otras sonoridades. Posteriormente, se dispuso aplicar las aulas talleres a estudiantes del último año del secundario.

Decidimos trabajar con saberes interculturales, planteando espacios de diálogo entre la cultura Mbya, propia de la comunidad estudiantil, y otras comunidades indígenas andina y brasileña. Es por ello que optamos por trabajar con dos grandes temáticas que permean a comunidades indígenas: instrumentos musicales y ceremonias. Cada temática dispuso dos encuentros para trabajar, donde se emplearon materiales en español, mbya, aymara y quechua.

3.2.2.1 Descripción de los encuentros

La primera temática tomó como referencia la flauta de pan, instrumento musical aerófono ejecutado en distintas comunidades andinas de América Latina y común a la comunidad guaraní Mbya (SÁNCHEZ HUARINGA, 2018). Este instrumento adquiere nombres, tamaños y usos variados según la región geográfica ubicada. El objetivo general fue identificar comunidades indígenas andinas que utilizan la flauta de pan, observar el empleo del instrumento en la comunidad Mbya y vivenciar en el cuerpo una canción andina. De los objetivos específicos pautamos: Conocer los nombres, empleo y formas del instrumento flauta de pan en América Latina; Escuchar músicas que emplean el sikus de manera tradicional y mezclas con otros géneros musicales no indígenas; Identificar saberes de los estudiantes con relación al uso Mbya del instrumento; Reconocer instrumentos Mbya ejecutados en la actualidad; Compartir los saberes investigados en sala de aula; y aprender una sikureada en el sikus, charango, cajón, canto y danza.

El primer encuentro llevó a cabo la escucha activa de canciones y melodías que utilizan flauta de pan (mimby) de distintas comunidades indígenas, incluyendo, músicas que emplean el instrumento musical de manera no tradicional. Intercalamos reflexiones acerca de las sonoridades escuchadas y sus posibles convergencias. Asimismo, a través de un texto descriptivo con referencias arqueológicas e históricas del mimby, conocimos los distintos usos, formas y rotulaciones, adquiridos por el instrumento musical en países andinos. También, se implementó un cuestionario sobre la ejecución y fabricación de instrumentos musicales en la actualidad, y los gustos y tradiciones familiares en común. Seguidamente, debatimos la canción a ser aprehendida en la clase siguiente y se propuso traducir la misma al guaraní mbya.

El segundo encuentro se efectuó con un formato dinámico y de mutua cooperación. Por intermedio de una canción andina, *Adiós Pueblo De Mi Huaycho*, y la canción *Llorando se fue*, elegida previamente por los estudiantes, vivenciamos en el cuerpo aspectos como melodía, danza e instrumentación. Es importante mencionar que fue muy gratificante esta actividad tanto para los docentes, que se acercaron para ver y escuchar las canciones, como para los estudiantes, de distintos cursos, que se sumaron a participar del baile, canto y aprendizaje de instrumentos musicales. La segunda temática tuvo como eje ceremonias y festividades tradicionales Mbya, en paralelo a la comunidad indígena Pankararú del noreste brasileño. Para contraponer las culturas tomamos como referencia la festividad *Corrida del Imbú*, pankararú y la danza Toré. El objetivo general fue conocer una cultura indígena brasileña a partir de lecturas visuales y auditivas, reflexiones y experimentación sonora. A su vez, buscamos identificar ceremonias religiosas Mbya vigentes en la actualidad. Como objetivos específicos observamos aspectos de la cultura Pankararú como su ubicación, población, rituales, instrumentos musicales; Aprendimos sobre la festividad *Corrida*

del *Imbu* mediante la vestimenta, música y danza; y, por último, entrevistamos a familiares y ancianos de la comunidad acerca de rituales y su ambientación sonora. El siguiente encuentro trabajó la temática a partir del texto *Cantando as culturas indígenas*, escrito por Suzana, Elisa y Maria Pankararu, integrantes pankararu. En él se describe la festividad *Corrida del Imbu*, la importancia que adquiere esta ceremonia para la cosecha, para la comunicación con las divinidades, los augurios del nuevo año e instrumentos musicales. La lectura permitió relacionar la cosmovisión religiosa indígena Mbya con la figura de los encantados, protectores de la naturaleza, presentes en las ceremonias, y también reflexionar acerca de las diferencias sonoras entre las culturas. De esta forma, contraponer aspectos culturales trajo enriquecimiento de saberes y posibles caminos para el intercambio.

El último encuentro fue organizado en formato de entrevista, fuera del espacio áulico. Recorrimos 3 comunidades indígenas de la zona, con preguntas referentes a las temáticas impartidas y a la relación con la naturaleza. Los estudiantes desempeñaron varias funciones, entre las que notamos: organizar la guía de preguntas, elegir los candidatos a ser entrevistados, filmar, grabar, entrevistar y traducir al español. La mayor parte de las entrevistas fue hecha en guaraní. De este modo, la experiencia permitió trabajar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, aportando a la construcción pedagógica intercultural.

4. CONSIDERACIONES Y CONTRIBUCIONES DE LA EXPERIENCIA

Haber tenido la oportunidad de realizar una experiencia pedagógica dentro de una comunidad indígena, trajo contribuciones riquísimas no solamente para la formación en el posgrado, sino también para crecimiento y formación personal. Poder estar en la comunidad, respirar y vivir ese ambiente, contribuye para deconstruir y construir estigmas¹² indígenas. Comprender un poco más al respecto de su cosmovisión y entendimiento, despliega un camino para indigenizar. El tekó es intrínseco a la ancestralidad, al modo de ser indígena, que valoriza sus costumbres, comportamientos, espacios culturales, contextos históricos y conciencia compartida. El respeto a la ancestralidad y la comprensión de una tradición que es dinámica, que es viva y que está en constante movimiento, produce equilibrio. Estar en la comunidad transmite virtudes como empatía, determinación, disciplina, respeto, compañerismo, humildad y tolerancia, observada entre los estudiantes y hacia los docentes. La apertura hacia el otro, el valor de lo desconocido, condice con Leví-Strauss (1991) en su postulado sobre la mirada indígena. Ella aprecia la diferencia y entiende la existencia del otro esencial para el “buen funcionamiento del mundo” (apud PERRONE-MOISÉS, 2006).

La propuesta, permitió sumergirse un poco más dentro del modo de vida Mbya, el mbya-reko, lo que es fundamental para construir una buena etnografía (MELIÀ, 2013). Fue muy especial poder escuchar y vivenciar de cerca, palabras dichas y escuchadas que, para el guaraní, “la palabra es el todo y el todo es la palabra. El Mbya se manifiesta como alguien que está en constante tensión en un mundo lleno de cosas nefastas e imperfectas, y solo la palabra redimida y buena podrá

¹² Empleamos los significados disponibles para la palabra estigma, presentados por la Real Academia Española. La palabra estigma trae el significado: preconcepción, existente hacia los indígenas, y el significado: marca o huella que una experiencia deja en el cuerpo. Disponible en: <https://dle.rae.es/estigma>

superarlo, trascenderlo: el valor y la fuerza viene con las palabras inspiradas” (MELIÀ, 2013, p. 191, traducción propia)¹³.

La intervención pedagógica buscó aportar a una construcción conjunta, proponiendo ejes que fueran de interés para ambas partes. El resultado fue expresado en las actividades, de manera satisfactoria. Los estudiantes manifestaron sus intereses y logramos trabajar de manera provechosa, con entusiasmo y dedicación. Fue muy enriquecedor contar con la ayuda de la docente de artes y el docente indígena, quienes mostraron interés en realizar actividades que buscaran dialogar y contribuir al bienestar y conocimiento de los estudiantes. Asimismo, al iniciar a partir de la comunidad, desde lo conocido, motivó la confianza, amistad y desenvolvimiento de los estudiantes, que pudieron expresar sus ideas, gustos e inquietudes, y crear conexiones culturales- musicales con otras comunidades indígenas. Los estudiantes (y oyentes) disfrutaron mucho vivenciar en el cuerpo las músicas presentadas, no solamente relacionarse con la otra cultura por intermedio de videos o imágenes, sino también entender motivaciones, inquietudes y posibles diálogos, a través de ejecutar la danza, el ritmo y las melodías. También, al realizar actividades con la comunidad, los mismos jóvenes pudieron escuchar el valor que los mayores dan a sus tradiciones, los beneficios del monte y sus sonidos. En virtud de ello, se ve favorecida la continuidad de la escolarización secundaria, lo cual permite el acceso a niveles más altos de estudio, brindándoles igualdad de posibilidades y mayores herramientas para sus luchas.

La experiencia buscó crear espacios que valoricen y refuercen la identidad de los jóvenes de la comunidad, de manera a contribuir con la cultura Mbya. Trabajamos para cooperar con una educación comprometida, que pueda generar métodos de enseñanza de la propia comunidad, que contribuya para una educación formal aliada y facilitadora de la cultura indígena, que no colonice al enseñar, y que coloque en primer lugar al material humano. Quedamos satisfechos al ver el esfuerzo de los docentes de la institución que, aun en las condiciones mencionadas, trabajan para lograr que los estudiantes se sientan a gusto, motivados y aprendan más.

Asimismo, a modo de cierre resaltamos puntos en abierto encontrados en lecturas y otras observaciones. Creemos que deben continuar siendo estudiados y trabajados, en futuras investigaciones y en políticas educativas, para una interculturalidad positiva. Entre ellas, destacamos la utilización del idioma escolar mbya en las EIB que, salvo los ADI y docentes indígenas, generalmente es practicado solamente el español. Esto se vincula a la formación del docente y a las estrategias de aprendizaje utilizadas, que podrían ser realizadas de manera más equilibrada y a partir de la comunidad. La relación es más compleja con los que recién ingresan a la escuela, muchas veces simplemente se traducen conceptos y/o clases al guaraní, pero los significados son ajenos a la cultura mbya (CEBOLLA, 2005). De igual modo, suceden prácticas escolares distintas a las acostumbradas en la comunidad como, por ejemplo, el comportamiento en el espacio áulico, el espacio áulico, la participación en actos escolares, etc., que pueden resultar impuestos. El calendario escolar es seguido de acuerdo al Estado. ¿Cómo es incorporado un estudiante indígena en los actos patrióticos hacia un prócer de la nación? Sobre esto, Melià (2013) explana su pensa-

¹³ En el original: “O Mbyá manifesta-se como alguém que está em tensão num mundo cheio de coisas nefastas e imperfeitas, e só a palavra redimida e boa poderá superá-lo, transcendê-lo: o valor e a força vêm com as palavras inspiradas”.

miento sobre la educación formal anti indígena. Aun cuando los profesores son indígenas, la práctica se vuelve anti indígena si retratan solamente la perspectiva enseñada por el blanco. El destaca muchos problemas que deben ser resueltos. Entre ellos: el salario, el estatus del profesor en una comunidad, la competencia con los líderes naturales y sobre todo los espirituales, la desconexión con la comunidad, el trabajar en dos sistemas.

Otro aspecto a problematizar, es la discriminación sufrida en sala de aula. En la investigación “Aprender” el gobierno argentino aplicó encuestas en el 2018 a estudiantes indígenas. En ellas es posible identificar el clima educativo de quienes asisten a escuelas con alta concentración de matrícula indígena, que afirman casi en su totalidad el gusto por asistir a la institución. En comparación con quienes asisten a otros establecimientos no indígenas, se observa un aumento de des confort, principalmente por situaciones de discriminación (ARGENTINA. Ministerio de Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018).

En esta misma línea, resaltamos la percepción indígena del occidental que, infelizmente, aun habiendo tantas comunidades mbya en Misiones, es visto de manera estereotipada y pre conceptuosa. Sobre esto, Viveiros de Castro (2006) menciona la noción indígena, que sufre discriminación por continuar con enseñanzas ancestrales y, al mismo tiempo, por una supuesta pérdida de identidad. El pensamiento de que los indígenas deberían usar ciertas vestimentas, objetos, estar en x niveles educativos, coincide con el estereotipo y preconceito, que aún sigue ocurriendo.

Mediante estas consideraciones, se observa el arduo camino que aún es necesario pensar, idealizar y debatir. La participación en la educación formal presenta críticas, oposiciones y problemas, pero así también, beneficios. Es posible observar el trabajo de escuelas y profesionales, que buscan otras realidades educativas. Observamos la producción de Materiales Didácticos para la Educación Intercultural Bilingüe, por parte de educadores EIB, en la provincia de Misiones y en la región, aunque falte sistematización de metodologías y mayor diálogo entre las escuelas. También, destacamos el trabajo del gobierno provincial para la mejora de infraestructura y mobiliario de las escuelas. La escuela puede ser entonces una herramienta para la subsistencia, puede contribuir con la voz de niños y jóvenes, con otras formas de vida y de pensamiento.

Finalmente, resaltamos la necesidad de ver al estudiante indígena como sujeto actuante y participante de los procesos históricos, tanto en la escuela, como en los procesos que se desprenden por intervención de ella. La perspectiva indígena nos enseña resistencia, fuerza, valores, tolerancia y humanidad. La relación con el prójimo, con la naturaleza y en la naturaleza, contribuyen para la formación de un mundo mejor.

REFERENCIAS

- ALBÓ. Xavier. Cultura, Interculturalidad, Inculturación. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2003. 70 p.
- ALLICA., Rita. Materiales Didácticos para la Educación Intercultural Bilingüe: «Kyringue Ñembo’ea», 2020. Modalidad EIB Misiones. Disponible en: <https://ameib.wordpress.com/2020/09/02/nueva-entrada/> Accedido en: 14 nov. 2021.
- ADRIANA VARGAS (comp.). Educación de Misiones presentó un nuevo programa de infraestructura y mobiliario para escuelas interculturales bilingües. 2021. Misiones online diario. Disponible



- en: <https://misionesonline.net/2021/07/08/educacion-de-misiones-presento-un-nuevo-programa-de-infraestructura-y-mobiliario-para-escuelas-interculturales-biling/> Accedido en: 15 nov. 2021.
- ARGENTINA. Desafíos de la diversidad cultural en la escuela primaria LOS APRENDIZAJES DE NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS: en el sistema educativo argentino. Buenos Aires: Ministerio de Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018. 48 p. (Informes temáticos).
- ARGENTINA. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas: ¿qué hacemos?. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/inai> Accedido en: 20 jun. 2022.
- ARGENTINA. La Constitución Nacional incorpora el Artículo 75 Inc. 17: 11 de agosto de 1994: un cambio de paradigma en derechos indígenas. 11 de agosto de 1994: un cambio de paradigma en derechos indígenas. 2018. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/la-constitucion-nacional-incorpora-el-articulo-75-inc17> Accedido en: 20 mayo. 2022.
- ARGENTINA. Ley de Educación Nacional no. 26.206. Buenos Aires, 2006.
- ARGENTINA. Ley de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes No. 23302. Buenos Aires, 1985.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación: Las escuelas que reciben alumnos indígenas Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe. 2007. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL000782.pdf> Accedido en: 20 mayo 2022
- ARGENTINA, Ministerio de Educación de la Nación: La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino / coordinado por Adriana Serrudo. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011. 64 p
- ARGENTINA. Resolución n° 1119, de 12 de agosto de 2010. Buenos aires, Disponible en: https://ceapi.info/wp-content/uploads/2010/09/resolucion_1119.pdf Accedido en: 20 jun. 2022.
- BAÑAY, Arón Milkar. Educación Intercultural Bilingüe, el desafío en una comunidad Mbya Guaraní. Larivada, Posadas, v. 3, n. 4, p. 1-16, jul. 2015.
- BOGARIN, Vanina. Docente de Artes Bop 111. Entrevista concedida a la autora en virtud del presente trabajo. 2021
- CADOGAN, León. Ayvu rapyta: textos míticos de los mbyá-guaraní del guairá. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1959. 219 p. Boletim 227.
- CEBOLLA, Marilyn. Docentes y niños: Jurua Kuery e indios. Breve reseña sobre la situación de las escuelas aborígenes bilingües-biculturales en la provincia de Misiones, Argentina. Revista de Antropología Iberoamericana, Madrid, n. 41, 2005.
- CONICET. Infancias, diversidades y pueblos indígenas. Análisis de las plataformas digitales y materiales pedagógicos elaborados en Argentina en 2020 para la continuidad educativa escolar durante la pandemia de COVID-19. Buenos Aires: Instituto de Ciencias Antropológicas, Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2020. 76 p. RED DE INVESTIGACIONES EN DERECHOS HUMANOS / DOCS. DE INCIDENCIA.
- COSTA, Rayane Pereira G.; BRIGHENTI, Clovis Antonio. Nação guarani e legislações educacionais no panorama trinacional: Brasil, Argentina e Paraguai. Rev. Bras. de Iniciação Científica (Rbic), Itapetininga, v. 5, n. 2, p. 140-160, abr. 2018. Edição Especial Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).
- EL TERRITORIO (comp.). Alumnos del Bop 111 Tekoa Fortín Mbororé son los ganadores del #Stechallenge2021. 2021. Disponible en: <https://www.eltterritorio.com.ar/noticias/2021/10/10/723212-alumnos-del-bop-n111-tekoa%20fortin-mborore-son-los-ganadores-del-stechallenge2021> Accedido en: 15 nov. 2021.
- ENRIZ, Noeli. Un sueño blanco: reflexiones sobre la educación mbyá-guarani en argentina. Amazônica, Buenos Aires, v. 1, n. 2, p. 28-44. 2010.
- FERNÁNDEZ, Anselmo. Docente indígena Bop 117. Entrevista concedida a la autora en virtud del presente trabajo. 2022



- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Online: Coletivo Sabotagem, 2002. 92 p.
- GERLIC, Sebastián. *Cantando as Culturas Indígenas*. Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, 2012, 44p. (Coleção Índios na Visão dos Índios), v.18
- MELIÀ, Bartomeu. ENTREVISTA Palabras Ditas e Escutadas. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 19, p. 181-199, 2013.
- MGC (2016) Mapa Guaraní Continental. Cuaderno Mapa Guaraní Continental: pueblos Guaraníes en Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay, Campo Grande, Mundial.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004. 560 p.
- MIRANDA, Sebastian Gil. *Mbyá guaraní*. 2014. Disponible en: <http://www.sebastiangilmiranda.com/mbya-guarani-native-people.html> Accedido en: 9 nov. 2021.
- Misiones. *Diseño Curricular Jurisdiccional: ciclo secundario orientado*. Posadas: Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología, 2013. 164 p. (Tomo 1). Resolución 048/13, MCECyT.
- MISIONES. FIRME COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. 2018. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <https://edu.misiones.gob.ar/firme-compromiso-con-la-educacion-intercultural-bilingue/> Accedido en: 15 jul. 2022.
- MISIONES. Ipec. Instituto Provincial de Estadística y Censos (org.). *Estructura demográfica de la población Mbya Guaraní en Misiones*. 2019. Disponible en: <http://ipecmisiones.org/poblacion/poblacion-especifica/pueblos-origenarios/datos-estadisticos-sobre-la-poblacion-mbya-guarani/> Accedido en: 7 nov. 2021.
- MISIONES. Ley General de Educación no. 4026. Posadas, 2003b. MISIONES. Ley no. 4000. Posadas, 2003a.
- MISIONES. REFERENTES INDÍGENAS PRESENTARON PROYECTOS EDUCATIVOS PARA EL 2020. 2019. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <https://edu.misiones.gob.ar/referentes-indigenas-presentaron-proyectos-educativos-para-el-2020/> Accedido en: 18 ago. 2022.
- Misiones. Repositorio MECyT: Secundaria. Disponible en: <https://repomecyt.blogspot.com/p/secundaria-y-modalidades.html> Accedido en: 10 jun. 2022.
- MISIONES. Resolución n° 053, de 13 de febrero de 2009. Posadas: Ministerio de Cultura y Educación. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1Iph9ompE3pTUH8VioPzvaHuMzVvf39Px/view> Accedido en: 15 jun. 2022.
- MISIONES. Resolución n° 083, de 10 de marzo de 2010. Posadas: Ministerio de Cultura y Educación. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1whGS73gFGkUc6NaKfpHXy9No-BWIK2ZIx/view> Accedido en: 15 jun. 2022.
- MISIONES. Resolución n° 309, de 13 de junio de 2013. Posadas: Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1NHcUsNU9uSGj1MYqRP90Qywdby0CDz_v/view Accedido en: 15 jun. 2022.
- MISIONES. Resolución n° 343, de 1 de agosto de 2011. Posadas: Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1zb8zFwJtYTgf7RSckqMY1PYoXvmQp22z/view> Accedido en: 15 jun. 2022.
- MISIONES. Resolución n° 457, de 23 de noviembre de 2015. Posadas: Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1TS0llLuQZe4z6pe-BEeq5REcPZitaG1nz4/view> Accedido en: 15 jun. 2022.
- MISIONES. Resolución n° 3435, de 06 de agosto de 2015. Posadas, Disponible en: <http://cronicasinmal.blogspot.com/2015/09/creacion-de-la-escuela-secundaria-en-la.html> Accedido en: 20 jun. 2022.

- MISIONES. Nuevo programa de infraestructura y mobiliario para escuelas interculturales bilingües. 2021. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <https://edu.misiones.gov.ar/nuevo-programa-de-infraestructura-y-mobiliario-para-escuelas-interculturales-bilingues/> Accedido en: 15 jul. 2021.
- MONTERO, Julieta. MBYÁ GUARANÍ – Escuela Intercultural Bilingüe Nro. 807 de Fortín Mbororé, Misiones. 2015. Disponible en: <https://epocavital.wordpress.com/2015/08/29/mbya-guarani-escuela-intercultural-bilinguenro-807-de-fortin-mborore-misiones/> Accedido en: 18 ago. 2022.
- NUÑEZ, Yamila Irupé. Interculturalidad, educación superior y mercado laboral. Un recorrido por las trayectorias de los estudiantes universitarios y egresados guaraníes de la Provincia de Misiones (Argentina) y del Estado de Paraná (Brasil). 2019. 215 f. Tese (Doutorado) - Curso de Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones, Posadas, 2019.
- NUÑEZ, Yamila Irupé. La constitución de un nuevo sujeto social indígena: pueblo guaraní, educación formal y capital intercultural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, p. 1-22, 17 mar. 2021. FapUNIFESP (SciELO). Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jmK655SfxvMBY9QKkQ6hhnb/>
- NUÑEZ, Yamila Irupé. Obstáculos, avatares e implicancias del proceso de incorporación de la población mbya-guaraní en la educación formal de la Provincia de Misiones (Argentina). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, México, v. 12, n. 35, p. 206-223, 1 oct. 2021. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/1090>
- NUÑEZ, Yamila Irupé; CÓRDOBA, Ana Victoria Casimiro. La educación intercultural bilingüe y sus desafíos para población guaraní de Salta y Misiones (Argentina). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, v. 25, n. 85, p. 419-447, feb. 2020.
- PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Mitos ameríndios e o princípio da diferença. In: NOVAES, Adauto (org.). *OITO VISÕES DA AMÉRICA LATINA*. São Paulo: Senac Sp, 2006. p. 1- 267.
- PRIMERA EDICIÓN (comp.). La escuela de Fortín Mbororé, un pilar para la inserción escolar de los mbya. 2012. Disponible en: <https://www.primeraedicion.com.ar/nota/93079/la-escuela-de-fortin-mborore-un-pilar-para-la-insercion-escolar-de-los-mbya/> Accedido en: 7 nov. 2021.
- RADIO YGUAZU (Puerto Iguazú). Docentes del BOP 117 de Iguazú aislados por contacto con un caso COVID-19. 2020. Disponible en: <https://radioiguazu.com/docentes-del-bop-117-de-iguazu-aislados-por-contacto-con-un-caso-covid-19/> Accedido en: 10 ago. 2022.
- RODAS, Javier. La escuela de Fortín Mbororé, un pilar para la inserción escolar de los mbya. Primera Edición. Posadas, p. 1-1. jul. 2012. Disponible en: <https://www.primeraedicion.com.ar/nota/93079/la-escuela-de-fortin-mborore-un-pilar-para-la-insercion-escolar-de-los-mbya/> Accedido en: 20 nov. 2021.
- RODAS, Javier (org.). Marco legal de la Educación Intercultural Bilingüe en la Provincia de Misiones (Argentina). Disponible en: <https://orembae.com/marco-legal-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-la-provincia-de-misiones-argentina/> Accedido en: 20 mayo 2022.
- RODAS, Javier. 20 Años en Escuelas Interculturales Bilingües. 2017. Disponible en: <http://cronicasinmal.blogspot.com/2017/09/mis-20-anos-en-escuelas-interculturales.html>. Accedido en: 18 ago. 2022.
- SÁNCHEZ HUARINGA, Carlos (ed.) Música y sonidos en el mundo andino: flautas de Pan, zamponas, antaras, sikus y ayarachis/Carlos Sánchez Huaranga, editor. 1ª ed. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2018.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”. Entrevista hecha para el Instituto Socioambiental, pueblos indígenas no Brasil. 2006
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: *L INSTITUTO INTERNACIONAL DE INTEGRACIÓN DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO*. 2009, La Paz. Seminário. La Paz: S.N, 2009. p. 1-18.