



a outra com o professor, antropólogo Aron Bañay, um dos referentes na área da Educação Intercultural Bilingue.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estado-nação. Estigmatização. Educação Intercultural Bilingue. *Mbya-guarani*

## INTRODUCCIÓN

A partir de los procesos de formación de los estados nacionales, se van configurando los grupos hegemónicos y los grupos estigmatizados en su interior. En la provincia misionera (Argentina) podemos identificar factores históricos, políticos, sociales y culturales que contribuyeron para la invisibilización de distintos grupos minoritarios, de entre los cuales se encuentran los grupos guaraníes, y de manera particular, los Mbya-guaraníes.

En esos sentidos, desde la matriz histórica (SEGATO, 2007) que se produce en una nación es posible su interpretación (histórica y analítica) para entender, no solo cómo se da la construcción de las políticas públicas, sino también la construcción histórica y social de un nosotros, frente a ese otro –excluido, invisibilizado y vulnerabilizado. Las diferenciaciones no siempre se producen por cuestiones étnicas, sino también por la posición en que un grupo determinado ocupa en la estructura social, y estas son situaciones que exceden a las condiciones materiales de la vida.

Como ejemplo de grupo étnico estigmatizado en un estado nacional, tomamos a los Mbya-guaraníes de la Provincia de Misiones/Argentina (región transfronteriza con Brasil y Paraguay); el cual ha sido considerado, por diversos autores, como un grupo étnico resiliente –pues, a pesar de las adversidades y pérdidas que han sufrido desde el periodo colonial hasta la actualidad, siguen luchando por vida digna, respecto y preservación de su identidad (cultura, territorio, lengua y conocimientos)- resistiendo a permanecer asimilados dentro de un estado nacional.

Luego del contexto de la construcción de lo nacional y formación de alteridades en su interior, esta investigación busca, más específicamente, mostrar que las políticas públicas en torno al derecho y al acceso a la educación formal, intercultural, bilingüe, como mecanismo de transformación social, por parte de ese grupo minoritario, aún requiere de mucho trabajo por adelante y sigue siendo un gran desafío para la Provincia de Misiones (Argentina).

De manera que este trabajo, además de traer a la colación lo que sostienen algunos autores referentes sobre el tema, fue entrevistada la primera descendiente Mbya-guaraní de

la provincia a recibirse como Licenciada en Derecho, en el año de 2020, la Joven Jordana Duarte, de 24 años. Ella describe su trayectoria estudiantil como Mbya –sus vivencias, experiencias, prejuicios y discriminaciones que presencié y sufrí hasta llegar a la Universidad, en donde, también se replicaron los prejuicios-. A pesar de los malos tratos, Jordana sigue con ganas de seguir especializándose para poder también, defender jurídicamente la causa y los derechos de su pueblo Mbya-guaraní de la provincia:

...soy hija de Germino Duarte y Josefa Martineli, mi nombre indígena es Jachuka Rete, así me ha nombrado mi abuelo, Dionisio Duarte. El y mi abuela Aurora Chamorro fueron caciques de la Comunidad Tamandúa durante 40 años aproximadamente, falleció en 2016... quiero seguir estudiando; y gustaría mucho hacer un posgrado respecto a los derechos de los pueblos originarios, especializarme y aprender más de eso, porque no hay profesionales en esa área en la provincia; y creo que también a nivel nacional son muy poquitos” (Jordana, 11/12/2021).

## **GRUPOS HEGEMÓNICOS Y ESTIGMATIZADOS EN UN ESTADO NACIONAL**

Desde el sentido común, cuando se escucha hablar sobre nación y nacionalismos, parece ser algo que siempre existió. Sin embargo, estas categorías tienen un origen en la historia. Según Renán (1882), se trata de algo reciente y novedoso, fruto de un producto histórico y cultural. Su origen se da a partir del siglo XVIII, en la era de las revoluciones, del iluminismo, y de las grandes conquistas e inventos. Periodo en que se da una encrucijada compleja de fuerzas históricas y de creencias que causaron importantes cambios estructurales y culturales a nivel mundial (ANDERSON, 1993). Como resultado, nación y nacionalismos se convierten en un modelo hegemónico de organización social (HOBSBAWM; RANGER, 1992).

Anderson (1993) define nación y nacionalismos como artefactos culturales y hace un recorrido histórico para demostrar cómo estos artefactos o sistemas culturales, que precedieron a los estados nacionales, fueron los mismos que estimularon y posibilitaron el surgimiento de lo que denomina comunidades políticas imaginadas, o sea, nación. El sostiene que independiente de la desigualdad y la explotación, la nación se concibe siempre como una comunidad, un compañerismo profundo y horizontal, que es el principio del nacionalismo – lo que, según Hobsbawm (1992), anteceden a las naciones.

Por su lado, Renan (1882) afirma que la nación es una gran variedad de agrupamientos humanos, y en su época, propone una alternativa a la gran cuestión debatida,



relacionada a los criterios que se tomaban como base para definir una nación, tales como raza, lengua, religión, intereses comunes y territorio. Él opina que estos criterios son ambiguos, difíciles de cumplir, y que no deberían ser tomados como base para explicar una nación. Al que concluye diciendo que son los hombres los que ponen el alma y crean a los pueblos; y que la nacionalidad más bien se trata de una voluntad, de una decisión –sea colectiva o individual- ya que tiene que ver con la intención de un pueblo en permanecer unido, de compartir un pasado común y construir un futuro juntos. Desde ese punto de vista, plantea la existencia de la nación como un principio espiritual, un plebiscito de todos los días, metáfora que refuerza el sentimiento que une a las personas en una nación. Ese sentido común de pertenencia –el sentimiento de patriotismo y lealtad hacia a un lugar, con una historia, tradición y costumbres compartidos- es el principio afectivo para la existencia de una nación. Son estos fuertes sentimientos de pertenencia, que hace con que uno esté dispuesto a matar o morir por esa comunidad imaginada, como lo sostiene Anderson (1993).

Algo importante que también que afirmaba Renán (1882) es que, para la construcción de una nación, los individuos tienen que olvidarse de que la misma se construye mediante el resultado de luchas, disputas, tensiones y dominio de unos grupos sobre otros. El olvido, entonces, sería esencial para la creación de la nación; del mismo modo, lo sería, interpretar mal la historia y darles un nuevo sentido a los hechos, con fines de crear un pasado común y un sentido de identificación.

De ahí surge la necesidad de homogeneizarla para fines políticos, para la construcción de lo que, Gellner ([1983] 2001) llama de una unidad política y nacional congruente, para poner en marcha el programa político de la nación. Además, habría la necesidad de que se produjera una identidad nacional (HOBBSAWM; RANGER, 2002), o etnicidad ficticia (BALIBAR, 1991) para sostener estas políticas hegemónicas, como un proceso de resistencia e imposición de un orden.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, los autores están de acuerdo de que ninguna nación es totalmente homogénea, sino que está constituida por distintos grupos étnicos. Por un lado, están los grupos hegemónicos y por otro, simultáneamente se van construyendo las alteridades. En ese sentido es importante considerar la importancia del racismo, el cual cumple un papel fundamental para la construcción de la etnicidad nacional (BALIBAR, 1991). Es decir, la idea de un nosotros, con una forma de vivir diferente – con una lengua y tradiciones comunes- que se afirma frente a los otros que no se encuadran en el mismo orden. Así siendo, se utiliza la estrategia de invisibilizar, excluir, o hasta mismo

exterminar –como ocurrió en el pasado- a los grupos étnicos que supuestamente no contribuyen con el programa político de nación (HOBSBAWM, 1992).

En relación a la tarea de homogeneizar a los grupos étnicos con fines de construir una sola identidad nacional sucedió de manera similar en todos los países. Eidheim (1976), incluso registra esa situación para Noruega, en los años 60: la tarea de “norueguizar” a las comunidades laponas. Para eso, tanto la Educación como la Instrucción Militar jugaron un papel fundamental.

Es por medio de ese método que se logra inculcar en la mente del niño el sentimiento de patriotismo y se va construyendo lo que sería lo “nacional”. Entonces, mediante a la educación formal las tradiciones inventadas, creadas por las elites nacionales, cumplen una función importante: la de justificar y legitimar la existencia de la nación. Las cuales logran, además, establecer una continuidad con un pasado a que todos pertenecen, inculcando valores y normas de comportamiento (HOBSBAWM; RANGER, 2002). Por supuesto que ese modelo hegemónico de nación, desde el principio, tiene la pretensión no solo de mantener un orden, sino también de conservar el poder sobre la masa y las alteridades.

## **LA ESTIGMATIZACIÓN DE LOS *MBYA-GUARANÍ* EN LA PROVINCIA MISIONERA**

En Argentina, conforme explica Gorosito Kramer (2018), luego de la organización institucional del Estado, se fomentó en las poblaciones pacificadas –ya sea por pacto o por reducción- las actividades de labranza de la tierra, del pastoreo y, básicamente, del sedentarismo y la inculcación de los llamados “hábitos de la vida civilizada”. También se implementó la estrategia de educación y disciplinamiento para las poblaciones en general (criollos, europeos inmigrantes e indios) basados en los supuestos de la redención por el trabajo, y de la inexistencia de éste en la vida cotidiana de algunas de estas poblaciones (concebida como producto de la mediación del Estado y de las órdenes religiosas). Además, en los grupos minoritarios se introdujo el sentimiento cívico y el orden en sus costumbres .

Asimismo, Cebolla y Gallero (2016), demuestra en su artículo como se dio, en los inicios del siglo XX, la invisibilización y estigmatización de los grupos indígenas en la región del Alto Paraná, Provincia de Misiones. En ese periodo, Misiones había sido presentada como una tierra vacía (que no se contemplaba a los indígenas); una tierra a ser poblada, trabajada por inmigrantes europeos, los cuales supuestamente iban a traer el "progreso" y

marcar una frontera entre Argentina y los países limítrofes (Brasil y Paraguay). Por medio de esa colonización la presencia del Estado llegaría al territorio.

Las autoras analizan las relaciones interétnicas entre “indios” y “blancos”, caracterizados así por la sociedad. A pesar de ser escasa la situación de contacto entre ellos, esta era una relación de oposición (dominación/sujeción), denominada por Cardoso de Oliveira (2007 [1976]) como fricción interétnica, mostrando las fronteras étnicas (BARTH, 1969) fuertemente marcadas, y que se afirman por contraste, “negando” a la otra identidad desde el etnocentrismo; y poniendo énfasis en cómo se va construyendo esa alteridad por parte de los inmigrantes europeos y de la sociedad blanca en general, y cómo se va dando la hegemonía en la provincia.

Por un lado, tenemos la imagen del “blanco, colono, inmigrante, europeo” –Juruá, para los guaraníes- que entra en el país, legitimado por la sociedad nacional, que les asegura el acceso y la tenencia de la tierra, el cultivo y la producción de alimentos, tan importante para el desarrollo socio-económico de la región.

En contraste, están las representaciones que se hacen del “indio”, como una figura supra-étnica, estigmatizada e invisibilizada, confundida muchas veces con el “criollo” o “negro” –conjunto que no se encuadra en modelo homogéneo de la nación. Son vistos de manera despectiva, a principio como salvaje, después como gente mansa; algunas veces desde el paternalismo: como gente que daba lastima, desnudos, sucios, hambrientos. O desde la indiferencia, porque se les decían: “eran indios, nada más” (Cebolla y Gallero, 2016: 101). Se les atribuía un status inferior, no solo por diferencias étnicas, sino también por su posición en la escala de estructura social.

Asimismo, hoy día, de acuerdo con nuestra informante, descendiente Mbya-guaraní, las concepciones en relación a las representaciones de los pueblos indígenas siguen siendo las mismas, marcadas de ideas prejuiciosas y discriminatorias:

(...) los prejuicios y el racismo en relación a los pueblos originario fue algo que siempre estuvo presente, era por todos los lados no solo conmigo directamente. Mis hermanos atravesaron la misma situación. Mi hermano mayor tuvo un incidente con la directora del colegio... siempre les llamaban de “indios de mierda”, perdón por la palabra, pero siempre se les decían así. Decían que ellos deberían volver a la comunidad, porque no sé, son racistas nomás. Hubo muchos incidentes así, hasta que mi papá los tuvo que sacarlos del colegio... ¿y no era la docente la que debería cambiar de actitud? Pues, como los hostigamientos eran continuos, mi hermano tuvo que irse del colegio (Jordana, 11/12/2021).

La Licenciada Jordana en su entrevista, narra también diversas situaciones que sucedieron en lo transcurso de su trayectoria educativa, en donde se presenciaron prejuicios y actitudes discriminatorias debido a la falta de información consistente, coherente respecto a los pueblos indígenas. Los mismos, según ella, son colocados al margen, discriminados por gran parte de la sociedad envolvente. Fueron situaciones que dejaron marcas en su vida, una de estas fue cuando en el 5° año de Derecho, en una clase, con una docente, defensora oficial del Supremo Tribunal Federal, enseñaba sobre los procedimientos del Procesal Penal:

(...) justamente estábamos hablando sobre los casos de abuso sexual; y según esta docente, no es la misma consideración, en la provincia de Misiones, un abuso sexual, como en la ciudad de Buenos Aires... decía que entre los Mbya-guaraníes, todas las niñas son violadas por el cacique y que esto es una práctica cultural aceptada por la comunidad. Todos mis compañeros, que sabían que mi abuelo era cacique, se viraron mirándome... Según esta docente, el juez lo toma de esa manera: en la comunidad no puede intervenir la justicia porque es una práctica avalada por la cultura. En ese momento, yo me quedé loca: me levanté la mano y me paré y le dije: de donde usted sacó esto profesora? Ella entonces pregunta: ¿y vos quien sois?, y le digo: porque mi abuelo es cacique, mi papá es cacique y mi hermano va a ser cacique en algún momento y es una mentira lo que usted está diciendo. El abuso sexual, el homicidio y el robo son penados de igual manera en la comunidad Mbya-guaraní, como lo es en una comunidad blanca y además cuando hay alguna situación que excede la competencia; se accede al pueblo, a la justicia blanca. Los temas de abuso sexual, homicidio y robo se les llaman la policía y se van en la policía del pueblo más cercano a la comunidad. Y yo planteé que era totalmente mentira lo que estaba diciendo. Lo que es distinto decir que las chicas suelen tener una iniciación a la vida sexual temprana porque suelen tener pareja. Pero es monogámica la situación y suelen tener una pareja para toda la vida. Esta es la situación, ahora de que se inician sexualmente con el cacique, es uno entre otros de los mitos que se utilizan la justicia para justificar la inacción en los casos de abuso sexual dentro de las comunidades y es por eso que hay tantos casos de abusos sexuales que continúan siendo impunes; en donde las víctimas y los victimarios siguen viviendo juntos en la misma comunidad y la justicia no hace nada. Después que yo explico eso, me dijo: bueno, yo que no sabía... y le dije: si usted no sabía, infórmese antes de hablar, por favor, porque usted es una formadora y está mintiendo... (Jordana, 11/12/2021).

Se sabe que la discriminación como actitud es una práctica que, en la actualidad, y ya desde muchos años puede ser penada legalmente. En cambio, “el prejuicio se trata de una voluntad oculta, no siempre visible que puede atribuirse al propio operador o al sistema que lo instiga y lo justifica...” (Moreira, 2012: 191).

Según Gorosito Kramer (2010), estas concepciones cargadas de prejuicios sociales que siguen circulando en nuestra provincia, respecto a los pueblos originarios, se deben, no solamente por las interacciones que se establecen por las relaciones interétnicas, sino también por los registros de autores antropólogos, cronistas y viajeros que relatan estos encuentros y sucesos, desde fines del siglo XIX. Estos relatos, actúan, según la autora, como ideas-fuerza, que persisten y se reproducen en la provincia y en la región, vulnerando y desestimando constantemente diversos derechos de los guaraníes; son “nudos ideológicos estables (...),

contribuyen a denegar la condición de pueblo originario de los Mbya y a desestimar sus reclamos de tierras” (2010: 91). Además, en tales relatos, abundan comentarios xenófobos.

En opinión de Gorosito Kramer (2010), para avanzar en reflexiones creativas sobre interculturalidad es necesario antes, ejecutar una revisión crítica de todos los sesgos que siguen reproduciéndose en la actualidad, ya que se trata de una situación de vulneración del derecho a la identidad de los pueblos originarios. Además, las afirmaciones respecto a los guaraníes en la Provincia de Misiones, son resultado de observaciones inválidas y de la incapacidad de reconocer realidades concretas. Son representaciones que están peligrosamente respaldadas por argumentaciones del discurso científico, que son por demás discutibles. De hecho, en los sistemas sociales que incluyen minorías étnicas, existe una disparidad entre los valores, y la organización se realiza dentro de los status e instituciones del grupo mayoritario dominante (Barth; 1976:41).

A su vez, para ejemplificar cómo se manifiesta la fricción: la legislación en el plano de la interacción del pueblo aborígen con el frente de expansión nacional y provincial, Lucía Fretes (2004) presenta un caso típico. Sostiene que la manifestación que se dio en la plaza 9 de julio en 2004 y la calidad de los reclamos evidenciaron la manera cómo funcionan los mecanismos de resistencia de los grupos hegemónicos en las interacciones con los grupos minoritarios y estigmatizados. En ese caso, fueron quitados de las relaciones entre ellos (por los líderes estatales) a los caciques y en su lugar, fueron colocados los consejos de ancianos, gente iletrada y más propensa al engaño. Esa disparidad generó divisiones en el interior de las propias comunidades indígenas, pues ellos no daban respuestas a las problemáticas que enfrentaban. Según la autora, esa era una forma intrusiva e ilegítima de lidiar con la situación. En respuesta a estas medidas, los grupos indígenas reivindicaban a que se ponga nuevamente en vigencia la ley 2435 (1987), y que permitiese que la Dirección de Asuntos Indígenas fuera presidida por un indígena.

Fretes (2004) afirma que, si bien esta lucha ya se venía dando desde hace varios años, en ese momento en la plaza se establecía un gran debate entre la ley existente y la anterior; y aunque la movilización no resultó en una respuesta satisfactoria a los reclamos por parte del gobierno, las comunidades Mbya- guaraníes tuvieron una gran aceptación por parte de la sociedad: de algunos partidos políticos, agrupaciones, instituciones religiosas y educativas que conjuntamente luchaban por la reivindicación de sus derechos.

Se puede observar que los grupos hegemónicos son los que determinan las condiciones de vida política y económica de estas comunidades a partir de la imposición de leyes. En este caso se establecía una lucha legítima entre los grupos guaraníes y el Estado por el acceso a los derechos básicos y condiciones de vida digna. Todo eso se pasa dentro del territorio o región donde, anteriormente a las leyes, eran ellos, los guaraníes, los “dueños” de todo lo que hay en el territorio -que les fue usurpado.

### **LA INTERCULTURALIDAD Y EL ACCESO A LA EDUCACIÓN BILINGÜE (EIB)**

Si bien los pueblos indígenas son objeto de las políticas públicas y de la acción de organizaciones civiles dentro de un estado-nación, muchas veces hay un desconocimiento de sus realidades. Eso hace con que se perciba de manera errónea las condiciones sociales de los mismos. Por un lado, la situación de estos pueblos indígenas no se puede entender cómo se fuera un solo grupo homogéneo, negando e invisibilizando sus realidades particulares. Pues eso es algo que afecta el desarrollo de acciones, de políticas públicas y promueve la tendencia de reproducirse las condiciones desiguales de vida (CEBOLLA; ACOSTA, 2016; CEBOLLA; GALLERO, 2016).

En ese sentido, hay la necesidad de abordar la cuestión de los grupos indígenas desde una perspectiva intercultural, interpelando los sentidos comunes, en igualdad y comprendiendo su aporte en la construcción democrática del saber en torno a estrategias y políticas públicas.

De ahí la importante tarea de conocer la situación, de los Mbya- guaraníes en la provincia misionera, considerando también su existencia en Paraguay y Brasil, ya que una característica importante de su organización social es la movilidad, su modo de ser y caminar por la tierra –el ñande reko (FERRAZ, 2016); lo que implica en una comunicación constante entre aldeas –una amplia red de parentesco, en donde los miembros se visitan, trasladándose de una comunidad a otra; eso permite la circulación de novedades, la búsqueda de esposa por parte de los varones jóvenes, y la tradicional búsqueda de terrenos fértiles para el cultivo. Según Cebolla y Acosta (2016), esta última, se ha complicado debido a la problemática situación en cuanto a las tierras, donde se vuelve importante la tenencia de un título de propiedad, o el respaldo legal de la ocupación de las tierras, objeto de luchas y reclamos por parte de la población *Mbya*, ya que son constantes víctimas de abusos, desalojos y hostigamientos.

La pérdida de sus antiguos territorios ha afectado grandemente las formas tradicionales de vida *Mbya*; su economía ya no depende exclusivamente de ellas, sino más bien de las actividades que los vinculan a la sociedad Juruá, no indígena. Como, por ejemplo, el trabajo como “tareferos” (cosecha manual de yerba mate), la venta de artesanías, o ser beneficiarios de planes asistenciales del Estado Nacional, etc... De todas formas, los *Mbya* siguen realizando un buen número de actividades que los conecta con la naturaleza, y a su vez, con su ñande reko (modo de ser).

Luego de conocer un poco sobre la realidad de este grupo étnico, como ya habíamos mencionado anteriormente, para los fines de este trabajo, nos interesa analizar las políticas públicas llevadas a cabo en relación a la educación formal los *Mbya* -guaraníes, y como estas pueden colaborar para mejorar sus condiciones de vida.

Así siendo, es importante resaltar que hasta mediados del Siglo XX, la población indígena que habitaba en la provincia de Misiones mantenía muy poco contacto con la sociedad “blanca”. Sin embargo, en el contexto de pérdida de sus territorios, por el avance de los frentes extractivos y la instalación de colonias agrícolas impulsadas por la nación argentina, ellos fueron presionados a entrar en contacto cada vez más con sectores e instituciones de la sociedad blanca, entre ellas la educativa. El rechazo a estos sectores e incluso al sistema educativo formal, se debía en parte, a un conjunto de estrategias de resistencia orientadas a preservar el control de su sistema de reproducción social y cultural (ALLICA; HOJMAN, 2018).

Sin embargo, desde fines de los años setenta, la escuela comenzó a ser vista en las comunidades como una herramienta fundamental, para aprender a defenderse frente a la sociedad Juruá, cada vez más invasiva. En este proceso que se viene dando desde hace cuatro décadas, se observa en los últimos años un cambio importante respecto a la concepción acerca del rol que cumple el sistema educativo, pues no solo es útil para la defensa sino también se piensa en la participación indígena en el marco de la escuela. Lo que implica en tomar un lugar en los proyectos educativos que allí se generan, y que involucran a docentes indígenas y no indígenas. Los encuentros, talleres y reuniones conformados por docentes indígenas y no indígenas, posibilitan la construcción de espacios de reflexión conjunta, la discusión y objetivación de distintos saberes puestos en juego en la escuela, tanto de los llamados “conocimientos occidentales” como de las cosmovisiones, conocimientos y prácticas presentes en las comunidades guaraníes (ALLICA; HOJMAN, 2021).

En entrevista a uno de los principales referentes sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la provincia de Misiones, el antropólogo Aron Bañay, sostiene que la misma:

(...) varía según las comunidades, según su cercanía a distintos pueblos, y según el compromiso que haya entre los docentes, sobre su vínculo y acercamiento y su relación interpersonal con las personas de la comunidad, con las autoridades de las comunidades, que serían las personas consideradas sabias (los ancianos y ancianas de las comunidades, y su relación con los Auxiliares Docentes Indígenas (ADI). No todas las escuelas que están en comunidades Mbya-guaraníes llevan adelante el mismo proceso en cuanto a la EIB. (...) Si bien en nuestro país la EIB es una modalidad del sistema educativo que está contemplada en la Ley nacional de la educación en el año de 2006 (ley 26260). Ahí está normado como debería ser esa educación bilingüe, respetando las pautas culturales de los pueblos indígenas de todo el país, el respeto a su lengua, a la enseñanza en su lengua; por ahí vemos los principales contratiempos” (Aron Bañay, 10/05/2022).

Asimismo, Cebolla y Acosta (2016) afirman la existencia de diferentes modalidades de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la provincia de Misiones, el cual se destaca por el contacto fronterizo con Paraguay (de habla guaraní); y con Brasil (portugués). En ese contexto es que la modalidad bilingüe entre las comunidades Mbya no solo se da en el plano de dos lenguas distintas, sino que la diferencia radica en diferentes modos de vivir, saberes comunitarios, formas de relacionarse con la naturaleza, formas diferentes de religiosidad, que es importante poner en énfasis para pensar la modalidad intercultural de educación.

A su vez, como ya mencionamos la cuestión de la participación indígenas en lo que concierne a la modalidad bilingüe de Educación, se destaca la normativa vigente (Ley de Educación Nacional 26.206), con proyectos de capacitación para los niveles Inicial, Primario y Secundario y acciones de asesoramiento y formación de auxiliares docentes indígenas. Para Bañay,

(...) desde el año de 2004, cuando se implementó la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la provincia se ha avanzado bastante con estos cursos de capacitación y matriculación de docentes indígenas y, hay algunos pocos egresados de profesorado en lenguas, literatura, educación física, matemática, pero de nivel secundario, son muy poquitos aún. Pero paulatinamente van accediendo a la educación superior” (Aron Bañay, 10/05/2022).

Asimismo, la modalidad bilingüe de educación en la provincia sigue siendo, motivo de discusiones y muchas interrogantes. Bañay, Allica (2017), por ejemplo, indagan sobre la incorporación del castellano en la educación, para quienes tienen solo al mbya-guaraní como “lengua madre”, sin tomar en cuenta los contextos en los cuales los alumnos guaraníes son minoría: “¿estas son escuelas bilingües porque los guaraní hablantes aprenden el castellano? o ¿lo son porque quienes hablan castellano también aprenden a comunicarse en guaraní con

sus compañeros indígenas?” De alguna manera, es cierto que todas las escuelas son bilingües al tener por obligatoriedad la enseñanza de una lengua extranjera. Los autores, indagan también sobre la creación de programas especiales bilingües, los cuales proponen a la asimilación de la lengua y cultura argentina, sin perder la identidad de grupo étnico. La pregunta que hacen es: “¿cómo lograrlo cuando la relación es tan asimétrica?”, y contestan diciendo que lo es porque la sociedad nacional no espera ni busca (re)conocer a aquellos que no caben en su “comunidad imaginada” (ANDERSON, 1993); y ‘llegan a la conclusión de que la modalidad intercultural bilingüe se trata de un proceso, como la de un ‘rito de paso’, un fenómeno mucho más amplio que la mera alfabetización, en donde involucran otras formas de vivir y socializar; involucra formas de actuar, de moverse, de hablar; entre otras cosas.

Algo interesante a destacar es que la situación en cuanto a la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en la provincia misionera no ha sido homogénea. Si bien hay casos ejemplares, como afirma Bartolomé (2014) refiriéndose a la Escuela Intercultural Bilingüe N° 807 en Fortín Mbororé. La cual cuenta con un programa Anual de Cultura Guaraní, creado e impartido con la participación de la comunidad, con el fin de fortalecer las raíces y la cultura guaraní de la comunidad. El proyecto permite la apertura de horizontes, lo que diferencia de una acción unilineal de dar-recibir, reproductora de desigualdades; y provee un disparador para una variedad de temas que involucran también la situación vivida a lo largo de la historia, considerando sus aspectos relevantes, problemáticas actuales y varios temas son tratados en la voz de sus actores, como afirma Sosa (2021).

Este autor también sostiene que son cada vez más, los niños y jóvenes que ingresan al sistema educativo formal que se desarrolla bajo la modalidad EIB; y destaca la presencia de unos 100 Auxiliares Docentes Indígenas (ADI), los cuales trabajan en distintas comunidades de la provincia. Actualmente, las discusiones entre las autoridades de las comunidades giran en torno a la posibilidad de tener participación en la selección de contenidos, de los Planes de Estudio, para que los mismos respeten a la cosmovisión Mbya-guaraní.

Ahora, en cuanto a la educación superior, Bañay afirma que la misma no contempla a la diversidad cultural propia de nuestros pueblos. Se trata de una educación mono-cultural, enmarcada en una tradición histórica de enseñanza de conocimiento y saberes. Es decir, una enseñanza “occidental”. Según el antropólogo, hay todavía mucho por hacer, especialmente en relación a la educación superior, lo que es aún más complicado, ya que todavía no hay

nada legislado en relación a la interculturalidad o la educación intercultural bilingüe a nivel superior. La ley de educación superior esta normada por otra ley (la de 1994); que no contempla en lo absoluto sobre la interculturalidad (Entrevista, Aron Bañay, 10/05/2022).

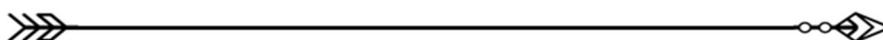
## CONSIDERACIONES FINALES

Tal como se ha visto, desde el principio de la formación del estado nación, los grupos hegemónicos se benefician de las políticas públicas para lograr un orden y mantener la concentración de poder; y eso se da en detrimento de los grupos menos favorecidos, estigmatizados. Como ejemplo de grupo estigmatizado, los Mbya -guaraníes en la provincia misionera siguen siendo víctimas de malos tratos por la sociedad no indígena. Lo que nos parece inadmisibles en los días actuales es que se sigan replicando los mismos estigmas, discriminaciones y prejuicios del siglo pasado, sin que se si cumplan sanciones al respecto. De ahí podemos cuestionar: ¿en qué sociedad vivimos?, y ¿qué sociedad estamos construyendo?

Se la educación formal es un derecho que atañe a todos los ciudadanos, independiente de su origen étnico o clase social, la cual es garantizada por la Constitución Nacional, el acceso a esa educación, por parte de los grupos indígenas, debería ser contemplada, respetada y facilitada en todos sus niveles, incluyendo el nivel superior. Y, en relación a los niveles básicos, hasta la secundaria, deberían ser implantados cursos de capacitación y especialización para maestros y profesores que actúan en las comunidades guaraníes, en cuyas escuelas adhieren a la modalidad de escuela intercultural bilingüe.

Además, tales especialistas deberían ser contemplados con un salario digno, superior a los demás maestros y profesores que no actúan en escuelas bilingües. Debido a que, hay que valorar todo el preparo que antecede a las clases, el cual exige mucho más tiempo, creatividad, dedicación, investigación y compromiso. En otras palabras, el maestro y profesor en las modalidades interculturales bilingües, deben adaptar todo su contenido y metodología de enseñanza para que, al transmitirlo a la otra cultura, lo haga respetando el sentido sin cambiar el significado original.

La Educación Intercultural Bilingüe, por lo tanto, es y sigue siendo un gran desafío para la Provincia de Misiones-Argentina. Asimismo, lo es para el maestro/profesor y para el estudiante indígena, por el hecho de ingresar y lograr permanecer en una institución educativa de la sociedad dominante.



## REFERENCIAS

ANDERSON, Benedict. Introducción, Las raíces culturales y El origen de la conciencia nacional. En: **Comunidades Imaginadas**. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo. Ciudad del México: FCE, 1983.

ALLICA, Rita; HOJMAN Gastón. Escolaridad y educación en comunidades guaraníes de Misiones. **Congreso de Historia de la Antropología Argentina**. Simposio N° 21. Etnicidad y educación en Argentina. Buenos Aires, 2018.

ALLICA, Rita; HOJMAN Gastón. Reflexiones sobre Educación y Escolarización en Comunidades del Pueblo Mbya-guaraní en la Provincia de Misiones. Argentina. En: **V GEOFRONTERAS** - Seminario Internacional de los espacios de frontera, 2021.

BALIBAR, E. Racismo y nacionalismo. En: WALLERSTEIN, I.; BALIBAR, E. (Comp.). **Raza, nación y clase**. Madrid: IEPALA, 1991.

BAÑAY, A.; ALLICA, R. Entre la Comunidad y la Escuela, el Nivel Inicial como pasaje. **Segundo Congreso Internacional Los Pueblos Indígenas de América Latina**, siglos XIX-XXI Avances, perspectivas y retos. Lugar: Santa Rosa, La Pampa, 2016.

BARTOLOMÉ, L. Traducción: el extranjero profesional y la tentación fáustica: la antropología frente a los programas de desarrollo. **Avá. Revista de Antropología** n. 25 – 2014. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/1690/169043125012.pdf> Acceso en 25 jan. 2022.

BARTH, Fredrik. **Los grupos étnicos y sus fronteras**. Ciudad del México: Fondo de Cultura Económica, 1969.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Etnicidad y estructura social**. Ciudad del México: CIESAS, 2007.

CEBOLLA BADIE, M.; ACOSTA, Manuel; ACOSTA, Jorge. Mbya-guaraní. Yma roiko porã ve “antes vivíamos muy bien”. En: **Pueblos indígenas en la Argentina**. Historias, culturas lenguas y educación. Ministerio de Educación y Deportes, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2016.

CEBOLLA BADIE, M.; GALLERO, M. C. Eran sólo indios... La construcción de la alteridad mbya en el Alto Paraná de Misiones, Argentina (1920-1960). En: **Cadernos do LEPAARQ**. Revista do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Antropologia e Arqueologia da Universidade Federal de Pelotas, v. 13, n. 26, 2016.

EIDHEIM, H. Cuando la identidad es un estigma social. En: BARTH, F. Grupos étnicos y sus fronteras. Ciudad del México: Fondo de Cultura Económica, 1969.

FERRAZ, A.L. Los mbya guaraní: entre cosmología e historia. En: **Revista Española de Antropología Americana**, vol. 46, 2016, p. 305-328.

FRETES, L. Representación, fricción y legislación aborígen en Misiones. Nuevas facetas sobre la vieja ley 2435. **Jornadas de Historia Regional**. Posadas Misiones, 2004.



GELLNER, Ernest. Definiciones: Estado y nación/la nación. En: **Naciones y nacionalismo**. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

GOROSITO Kramer, A.M. Los guaraníes de Misiones en la mirada de cronistas y antropólogos. En: Gordillo G.; Hirsch S. (comp.) **Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina**. Buenos Aires, La Crujía, 2010.

GOROSITO Kramer, A. M. Convenios y leyes: La retórica políticamente correcta del Estado. **Cuadernos de Antropología Social**, v. 28, 2008. Disponible: <https://doi.org/10.34096/cas.i28.4294>. Acceso en 15 fev. 2022.

MOREIRA, M. La Constitución y el derecho de los pueblos originarios: el acceso a la justicia culturalmente adecuado. En: GARCÍA, J. C. (Comp.) **Derecho constitucional indígena: Argentina, Estado pluricultural y multiétnico: Artículo Nº 7 5 incisos Nº 17 y 19 C.N.** Resistencia, 2012.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **En La invención de la tradición**. Barcelona: Crítica, 2002.

HOBSBAWM, E. **Naciones y nacionalismo desde 1780**. Barcelona: Crítica, 1992.

RENAN, Ernest. ¿Qué es una nación? En: FERNÁNDEZ BRAVO, A. (Comp.): **La invención de la nación**. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha. Buenos Aires: Manantial, 2000, p. 173-184.

SEGATO, Rita. **La Nación y sus Otros**. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

SOSA, L. Comunidades Mbya-guaraní de Misiones. En: MORITÁN, Matilde García (comp.) **Grupos Étnicos del Nordeste Argentino** [En proceso de Edición Digital] Fundación Pro-Yungas, 2021.