

ARTIGO

EDUCACIÓN SUPERIOR E INTERCULTURALIDAD EN
MISIONES-ARGENTINA

Resumo

El presente artículo es parte de mi tesis de grado, en la cual se intenta describir y analizar las posibilidades y condiciones de acceso al sistema educativo superior por parte de estudiantes guaraníes (Mbya y Avá chiripa), captando las principales dificultades que deben enfrentar en su intento por ingresar y permanecer en la institución educativa de la sociedad dominante. Para tal fin se toma como población objeto a los estudiantes guaraníes que ingresaron a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) desde el período 2008 a 2012.

Palavras-chave

capital cultural, relaciones interétnicas, educación intercultural.

Abstract

This article is part of a research financed by the Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica (CEDIT) and is an advance of my thesis for obtaining the Bachelor in Social Anthropology degree, in which it was intended to describe and analyze the conditions and possibilities of access to the system of university education by Guaraní students (Mbya and Avá Chiripa), capturing the main difficulties that they must face in their attempt of entering and staying in the educational institution of the mayor society. For such purpose the object population were Guaraní students that enter to the Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) of the Universidad Nacional de Misiones (UNaM) between the 2008 to 2012 period.

Keywords

Cultural Capital, Interethnic Relations, Intercultural Education.

* Estudiante de la Licenciatura en Antropología Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones (FHyCS-UNaM) Argentina. Tesis en curso: "Educación superior en contextos de interculturalidad: el caso de los estudiantes guaraníes en la FHyCS-UNaM". Directora: Mgter. Ana María Gorosito kramer, Co-director: Lic. Raimundo Elías Gómez.

Introducción

Los problemas relacionados con el ingreso y la permanencia de estudiantes aborígenes en instituciones de educación superior, son diversos, y en nuestro caso interesan ser analizados en términos de problemas vinculados a la interculturalidad y al capital cultural, pues de esta manera es posible comprender de modo más claro estos problemas, que en la actualidad exigen ser intervenidos sobre la base concreta de investigaciones sociales relacionadas. Tomando como referencia el trabajo de Gómez (2010), en el que realiza una descripción en términos de capital cultural de las trayectorias educativas de ingresantes de diversas carreras de la FHyCS-UNaM para el año 2009, se intenta mostrar cómo en el caso de los alumnos guaraníes, su posición social y trayectoria histórica como miembros de un grupo minoritario y marginado ha restringido notablemente las posibilidades de acceso y permanencia en la universidad. Así, las posibilidades de aprendizaje e incorporación de un conocimiento específico altamente valorado por los profesores universitarios – como el manejo de un lenguaje académico específico, formas de escritura y prácticas de estudio – tiene que ver no sólo con el paso por el sistema educativo formal – objetivado como título educativo primario o secundario – sino también con esquemas de percepción y apreciación incorporados en ámbitos familiares y extraescolares donde se maneja un capital cultural elevado (Bourdieu, 2009).

Para lograr lo propuesto se está trabajando con metodología cualitativa, con técnicas de observación, entrevista en profundidad y observación participante. La muestra de análisis principal está conformada por alumnos guaraníes que ingresaron y siguen cursando en la FHyCS desde el 2008 en adelante. La observación participante se lleva a cabo en ámbitos académicos y extra académicos que comprenden la cotidianeidad de los alumnos guaraníes. En la FHyCS se utiliza el espacio de tutorías para los estudiantes guaraníes que se realizan en el marco del “Programa de promoción y apoyo a estudiantes guaraníes que cursan carreras en la FHyCS (UNaM) e institutos de educación superior” del cual formo parte, además, como estrategia de trabajo se seleccionó por carrera una materia que cada alumno está cursando de manera tal que me permita realizar un seguimiento específico de las clases, lecturas, análisis, trabajos prácticos, evaluaciones, etc. Para registrar las trayectorias de las prácticas educativas se pretende, *a posteriori*, realizar visitas a las comunidades de origen de los estudiantes, donde residen sus familias nucleares y parientes cercanos. Estas visitas se consideran de importancia para comprender la problemática en su totalidad, pues de esta manera se puede realizar un acercamiento a las prácticas y

significados otorgados por los miembros de las comunidades y sus familiares a la posibilidad de ingreso de los estudiantes a la universidad (M. Ossola, 2010). En este sentido no se pierde de vista que los guaraníes comúnmente realizan largas visitas a sus parientes y es probable que estos lugares se vayan modificando con el tiempo, de modo que esta planificación preliminar está sujeta a revisiones.

Pueblos indígenas y educación en Misiones

Desde el último cuarto del s. XX los pueblos indígenas de la provincia de Misiones¹ vienen enfrentando conflictos por la implementación de políticas educativas que lejos de considerar un modelo de aprendizaje acorde a las prácticas y saberes indígenas, promueven una integración desigual de los aborígenes a la sociedad nacional (Gorosito, 2010). El interés de las políticas del Estado provincial por la población indígena comenzó en la década del setenta, sólo antecedido según Enriz por algunos intentos censales, en 1966 (producto del decreto nacional 3998/65). La primer propuesta de intervención a nivel local fue el “Programa de Desarrollo Integral” impulsado por el Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya. Fue elaborado en 1978 para ser ejecutado durante 10 años y abarcaba una serie de subprogramas, entre ellos: Vivienda, Higiene y Casa de la Salud para la vida sedentaria, Nutrición infantil y del Adulto, Trabajo agrícola y ganadero (aves y cerdos), Economía familiar y comunitaria, Agua potable y energía, Educación bilingüe y escuela de doble escolaridad, Comedor escolar y huerta comunitaria, Alfabetización de los adultos, Formación laboral de la mujer (costura, cocina, panadería, peluquería), Cooperativa de consumo y cooperativa artesanal, Casa de la cultura y relación social con la comunidad circundante, talleres de máquinas y carpintería (Enriz, 2009).

Hacia fines de 1970 se crearon en Misiones las primeras escuelas² para niños y jóvenes aborígenes, impulsadas por ONGs católicas, que buscaron integrar la población guaraní a la sociedad nacional reproduciendo la clásica visión del proyecto sarmientino: educar, civilizar, normalizar e integrar. Sin embargo, debido al desconocimiento o tal vez a la falta de herramientas necesarias se fueron generando escuelas bilingües donde la lengua indígena estaba ausente. Se convocaron docentes

1 Compuestos por un 85 % de Mbyá guaraní y un 15 % de Avá Chiripa, ambos pertenecientes a la familia Guaraní, tronco lingüístico Tupí – Guaraní.

2 El 13 de junio de 1981 se inauguró en Perutí la estructura edilicia de la escuela, salón comedor, sala de primeros auxilios y casas de madera. Además se instalaron un aserradero y carpintería, huerta, corral de cerdos y pollos, introducidos con el fin de auto-sustentar a la comunidad. Hoy sólo quedan en pie las estructuras del aserradero y la carpintería pero sin funcionar, el resto (huerta, corral de cerdos y pollos) ha desaparecido.

del Paraguay para educar, docentes que hablaban de otra forma el guaraní y se proponían introducir a los estudiantes en el español. De manera tal que la educación bilingüe comenzó a proyectarse en una lengua que no era el mbyá (Enriz, 2010). De modo que estas políticas, lejos de reconocer a ambas culturas como iguales, suponían una subalternización de los guaraníes visualizada, entre otras cosas, a través de la diferenciación en las posibilidades objetivas de acceso a la educación.

En las estadísticas nacionales los guaraníes de Misiones aparecen como uno de los grupos étnicos con mayores índices de analfabetismo del país, con el 29,34% (ECPI-INDEC, 2004/2005). En la provincia de Misiones, las políticas educativas focalizadas en relación a la cuestión indígena tardaron en hacerse presentes. Hubo algunas aproximaciones durante la década del noventa, y finalmente el desarrollo de un proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (Enriz, 2009). Hacia mediados del 2004 el Ministerio de Educación de Misiones dio inicio al proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, posteriormente instituido como Programa y transformado en 2009 en Área de Modalidad Educación Intercultural Bilingüe, dentro del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB) y en cumplimiento del capítulo XI de la Ley de Educación Nacional N° 26206. Sin embargo en sucesivas oportunidades se registraron demandas, surgidas en el seno de las comunidades, con respecto a la desconexión entre la enseñanza escolar y las formas tradicionales de la cultura guaraní. En su tesis de maestría Arce (2009) analiza las representaciones y prácticas que surgen del uso del concepto de interculturalidad en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe en Misiones y declara que se produce una marcada brecha entre educación primaria, secundaria y superior entre las poblaciones guaraníes. Señalando que, hay, en la actualidad, aproximadamente 2100 guaraníes en el nivel primario, menos de 70 en el secundario y una docena en el nivel superior universitario y/o terciario.

A nivel general, el concepto de interculturalidad cobra relevancia en el contexto latinoamericano a partir del año 1994 cuando la ONU inaugura la Década de los Pueblos Originarios -posteriormente extendida hasta el año 2015. A partir de ese momento se comienzan a implementar programas desde agencias internacionales -que luego fueron apropiados a nivel nacional a través de ONGs, funcionarios públicos y dirigentes aborígenes- sobre minorías étnicas en los estados latinoamericanos, con la idea de garantizar un reconocimiento e inclusión democrática de dichas poblaciones a la sociedad nacional. El concepto fue aplicado de forma inmediata al ámbito de la educación, donde el problema fue planteado en términos del respeto y consideración de los saberes tradicionales de los pueblos originarios, y la necesidad

de desarrollar estrategias para incorporar dichos saberes a los programas educativos. Sin embargo, como ha demostrado Ramírez Hita (2011), las relaciones interétnicas suelen darse en contextos de desigualdad social y económica que reciben poca o nula consideración frente al énfasis excesivo sobre el aspecto esencialista del concepto de cultural, tal como aparece implicado en el concepto de interculturalidad. Las relaciones interétnicas se dan siempre en términos de dominación y sujeción donde la sociedad dominante busca integrar los elementos externos a ella ubicados en su territorio (Cardoso de Oliveira, 2007). En este sentido, una característica básica de las relaciones entre indígenas e instituciones nacionales es la desigualdad de poder entre las partes, que más que asegurar una inclusión democrática de los aborígenes a la sociedad nacional, reproducen las diferencias y asimetrías económicas, sociales y culturales.

En los últimos años, la Interculturalidad se instaló en las agendas oficiales y en los lineamientos políticos del Estado Argentino, se pasó del clásico discurso homogeneizador de la cultura al reconocimiento de la diversidad étnica y al otorgamiento de derechos específicos a ciertos grupos. Pero este cambio no ha generado transformaciones profundas, pues se reconocen las particularidades étnicas, pero no se propician condiciones de modificación del tipo de relaciones sociales. De esta manera, como bien lo plantea Diez (2004) se plasma la armonía y convivencia pacífica entre los pueblos como superadora del conflicto a través del discurso del respeto y la tolerancia pero no a través de la experiencia práctica. Este tipo de discurso resulta funcional a la estructura social vigente, pues la interculturalidad representa una nueva retórica para alcanzar consensos y conservar la estabilidad social; una tendencia de arriba hacia abajo que favorece la perpetuación del sistema hegemónico sin producir cambios en las relaciones desiguales que definen la realidad multicultural en el país (Diez, 2004). Sin embargo, retomando los planteamientos de Williams (1980) vemos que también se construyen prácticas alternativas frente a aquel discurso generador de consenso, gestando sistemas de ideas que contradicen muchos de esos sentidos oficiales y que se traducen en prácticas políticas, exigiendo relaciones más igualitarias respecto de la participación y mayor poder de decisión en la definición de la política intercultural (Diez, 2004). Si bien una parte fundamental de estas luchas se ubican en la estructura estatal, muchas de ellas emergen en otros contextos relacionados con formas hegemónicas y subalternas de producir y aplicar el conocimiento (Walsh, 2002).

En el año 2007 un relevamiento realizado por personal del Proyecto Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) con sede en el Ministerio de Educación y Cultura de la

Provincia de Misiones, había detectado cinco jóvenes aborígenes en establecimientos terciarios y universitarios (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Instituto de Formación Docente Escuela Normal Mixta “Estados Unidos del Brasil” y Facultad de Derecho). En el 2008 se incorporaron dos jóvenes más y al año siguiente otros 17 (ocho en diferentes carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales: Historia, Letras, Turismo, Comunicación Social, Trabajo Social, Antropología Social, cuatro en la Tecnicatura en Guarda parques que ofrece la Facultad de Ciencias Forestales sede en San Pedro, tres en diferentes establecimientos que ofrecen formación en Profesorado en Enseñanza Primaria -dos en el Instituto San José de Eldorado y uno en la Escuela Normal Mixta Estados Unidos del Brasil- y una joven en la Facultad de Derecho de la Universidad Católica de Santa Fe que tiene sede Posadas). Durante ese mismo año presentamos con un grupo de estudiantes de diversas carreras (Lic. Antropología Social, Profesorado de Historia, Lic. Trabajo Social, Lic. Comunicación Social, Lic. Letras) de la UNaM el proyecto “Oñopytyvô Va’ekuéry Oñemboeápy” (Los que ayudan a estudiar), al Programa Nacional de Voluntariado Universitario, a pesar de que este no fuera financiado se dictaron tutorías, talleres de lectura, y se visitaron varias comunidades con el fin de divulgar las posibilidades académicas que ofrece la Universidad Nacional de Misiones. Sin embargo durante ese año muchos fueron los estudiantes que volvieron a sus comunidades por el hecho de que no sólo presenciaban dificultades de tipo educativo, sino que también presentaban graves problemas de subsistencia básica, tales como inconvenientes con el lugar donde estaban viviendo, la falta de luz, agua, comida, pasajes, o no poseer abrigo en invierno, entre otras. De los alumnos que ingresaron en la FHyCS-UNaM solamente un estudiante continuó en la carrera de Prof. Historia pero presentando serias dificultades.

En el 2009 “Oñopytyvô Va’ekuéry Oñemboeápy” es introducido como un “Programa de promoción y apoyo a estudiantes guaraníes que cursan carreras en la FHyCS (UNaM) e institutos de educación superior”, de manera que se aseguró que los estudiantes guaraníes puedan contar con becas que cubran las necesidades de pasajes, comedor, apuntes y albergue.

En la actualidad hay ocho alumnos guaraníes que se encuentran inscriptos en diferentes carreras de la FHyCS-UNaM: tres en la Carrera de Antropología Social, dos en Trabajo Social, uno en Comunicación Social, uno en Licenciatura en Turismo y uno en Profesorado de Historia. Sin embargo la mayoría de los alumnos no pueden presenciar las clases y cumplir con el mínimo de asistencia pretendido para rendir en condición de “alumno regular” por lo cual están estudiando con la guía de tutores

en el marco del “Programa de promoción y apoyo a estudiantes guaraníes que cursan carreras en la FHyCS- UNaM” para rendir en condición de “alumno libre” las materias correspondientes al primer año.

Es un hecho que la deserción universitaria en los primeros años es una realidad de muchos estudiantes, en su mayoría alumnos de bajos recursos económicos y de zonas rurales o alejadas de la ciudad capital, que al igual que los guaraníes son apartados del sistema educativo. Pues “el modelo de enseñanza, imparte los mismos contenidos generales para todos (una sola modalidad lingüística, una perspectiva histórica, etc.) pero con calidades diversas conforme a la localización geográfica o social de la institución educativa, es decir, promulga la homogeneidad pero sin igualdad” (Gorosito, 2010). Mientras las áreas metropolitanas se ven privilegiadas, en el resto de las regiones de la Argentina se desdibujan las economías zonales en medio de una creciente marginación y empobrecimiento (Isabel Hernandez, 1993). De esta manera, los estudiantes guaraníes soportan exclusiones equiparables a la de los sectores más empobrecidos del campo y la ciudad, también sometidos a otras descalificaciones de origen ya sea étnico o nacional, por pertenecer a una cultura diferente o responder a una historia distinta. Sin embargo, es menester destacar que en el caso específico de los estudiantes aborígenes los obstáculos se intensifican aún más, pues no sólo no poseen una incorporación de prácticas y cúmulos básicos de saberes que les permita seguir en el sistema educativo universitario como por ejemplo: la no comprensión de la utilización de herramientas de estudio, el hecho de saber tomar notas, de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación, el uso de las bibliotecas, el uso de instrumentos informáticos, la lectura de cuadros estadísticos y de gráficos, etc. Sino que a esto se suma el hecho, fundamental, de que para los jóvenes guaraníes el español representa su segunda lengua, y en la mayoría de los casos no consiguen tener una lectura fluida de textos en español, mucho menos de textos de corte científico pues presentan dificultades con el vocabulario. Así, más allá de las dificultades materiales con que deben lidiar dichos estudiantes en su intento por permanecer en la institución educativa de la sociedad dominante, se topan con situaciones cotidianas de evaluación donde no se encuentran en condiciones de realizar por ejemplo un examen escrito, que conlleva todo un aprendizaje previo e incorporación de un conocimiento concreto altamente valorado por los profesores universitarios -como el manejo de un lenguaje académico específico, formas de escritura y prácticas de estudio- que no tienen únicamente que ver con el paso por el sistema educativo formal -objetivado como título educativo primario o secundario- sino también con esquemas de percepción y

apreciación incorporados en ámbitos familiares donde se maneja un capital cultural elevado (Bourdieu, 2009). Y de parte de los profesores no se conciben alternativas de evaluación, como posible solución al problema de las barreras lingüísticas entre otras dificultades con las que deben enfrentarse, como por ejemplo otorgando la posibilidad de presentar exámenes de manera oral, permitiendo a los estudiantes guaraníes desenvolverse con soltura en la instancia evaluativa correspondiente. “La escritura, que es otro lenguaje, al final configura otro modo de comunicación y crea otra lengua. Nosotros mismos no hablamos la lengua que escribimos. Leer un escrito aún en voz alta, es diferente de hablar y proferir una voz creada al tiempo que se la pronuncia” (Bartomeu Meliá, 2005:36).

Por otro lado, como se viene observando, la exigencia del cumplimiento de asistencia representa uno de los mayores inconvenientes de los guaraníes para incorporarse a la universidad pues la mayoría de los estudiantes guaraníes deben trabajar y viajar constantemente a su comunidad dificultando la posibilidad de cumplir con el 75% de asistencia obligatorio para poder regularizar la gran mayoría de las materias. Esto se observa en la casi totalidad de los casos, y se debe a que la mayoría de los alumnos guaraníes deben cumplir con ciertas obligaciones que les son impuestas desde sus comunidades, generalmente trabajando como auxiliar docente aborígen en las escuelas satélites en su comunidad, agentes sanitarios, etc. Sin contar que algunos de ellos cuentan con una familia que deben sostener. Por otro lado, tanto varones como mujeres necesitan el contacto con sus familias extensas y en especial con los ancianos de sus respectivas comunidades, en virtud de que son las personas mayores quienes están encargados de asegurar la transmisión de conocimientos.

Las consecuencias de esta desvalorización de los condicionamientos de los estudiantes guaraníes (acompañada de las circunstancias materiales paupérrimas de los estudiantes) se expresan en resultados negativos como el abandono o deserción educativa, bajo rendimiento, etc. De manera que esos estudiantes, desfavorecidos en la distribución del capital económico y cultural, que logran ingresar en el sistema educativo superior son luego los más afectados por el abandono. Así, la universidad visualizada hasta ese entonces como una oportunidad para la integración social se obstruye para siempre (Hernandez, 1993).

Retomando a Gorosito (2010) se afirma que el derecho a la educación debería ser repensado en el marco del derecho a la identidad, asimismo el acceso universal a la educación necesita pensarse en un medio culturalmente heterogéneo. Si bien, este trabajo se centra en los estudiantes guaraníes, no hay que dejar de resaltar que este medio culturalmente heterogéneo se compone además por otros sujetos por ejemplo

grupos nacionales que han emigrado de un país a otro o que viven en cercanías a los límites fronterizos - es el caso de estudiantes acostumbrados al portugués hablado en varias colonias de la provincia de Misiones- y que todos estos sujetos colectivos poseen su lengua, cultura, e identidad de manera tal que “la Interculturalidad es una propuesta conceptual para realizar esa aspiración universal pero habría que considerar cómo se instrumentaría ante cada situación social específica, considerando al ciudadano en el estado-nación a partir de la diversidad” (Gorosito, 2004)

En busca de una educación autónoma

“Somos conscientes de la realidad del pueblo guaraní y sabemos que necesita adquirir el aprendizaje de los blancos, pero también debe educarse dentro de sus propias normas de educación, de modo que debemos buscar y encontrar un equilibrio entre los dos modelos educativos para concretar la Educación Autónoma que nos merecemos” (Acta PEEPOM, 2011).

Si bien en un principio los guaraníes rechazaban la idea de una escuela dentro de sus comunidades, poco a poco fueron accediendo a la misma pues reconocieron en la educación de la sociedad dominante un instrumento de poder por medio del cual reivindicar sus derechos y obtener reconocimiento social y cultural (Arce, 2009). Esto se hizo extensivo a la educación superior que, tal como señala Tenti Fanfani (2004) es la que asegura hoy el acceso a ocupaciones más o menos bien rentadas, como antaño lo hacía la educación secundaria.

Durante el mes de septiembre del 2011 los estudiantes guaraníes de la FHycS-UNaM junto con otros estudiantes del Instituto Carlos Lineo de Oberá-Misiones y del Instituto San José del Eldorado-Misiones, organizaron durante los días 21 y 22 el “Primer Encuentro de Estudiantes de los Pueblos Originarios de Misiones” (PEEPOM) que se llevó a cabo en la comunidad de Perutí³, en la Escuela Hogar Perutí, situada en el medio de dicha comunidad. Participaron estudiantes de diferentes colegios secundarios, de las comunidades de: Fortín de Mbororé e Yriapú (Iguazú), de Tekoa Arandú (Pozo Azul), Ka’aguy Poty, Virgen María, Ka’a Kupe, Ka’aguy Miri Rupa, Tekoa Guaraní (Kuná Pirü I y II, Aristóbulo del Valle), Tamandú (25 de Mayo) y de la comunidad de Perutí (El Alcázar), éstos fueron acompañados por Auxiliares Docentes Indígenas (ADIs). Además se contó con la presencia de Aureliano Duarte -cacique de Ka’aguy poty- Ricardo Fernández -segundo cacique de Yriapú y

3 Perutí se ubica en el centro oeste de la Provincia de Misiones, Municipio de Libertador General San Martín, próximo a la localidad de El Alcázar.

ADI de la “Escuelita de la Selva” de Iguazú- y Alcides Ferreira -cacique de Tamandúa y miembro del INAI- quien formó parte del equipo organizador del evento.

El encuentro fue programado con el fin de propiciar un espacio de socialización de sus propias experiencias como estudiantes guaraníes y de focalizar las distintas problemáticas educativas que se presentan actualmente en los diferentes niveles e instituciones. Se trabajó a través de grupos, a los cuales se sumaron los ADIs y los caciques presentes, guiados por los estudiantes universitarios y terciarios encargados de la organización. Los ejes que plantearon para abordar la problemática educativa que los involucra fueron: a) inserción y permanencia en el sistema educativo, b) dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje, c) relación docente-alumno, d) debilidades y fortalezas del sistema educativo y e) Ideales. Cada grupo debía realizar un debate interno respecto de los ejes mencionados anteriormente y esquematizar sus conclusiones en un afiche para luego exponerlas en conjunto con el resto de los estudiantes. Durante la exposición de los afiches de cada grupo se hizo hincapié reiteradas veces en la necesidad de continuar los estudios luego de haber finalizado el secundario, así como de la importancia de convertirse en “profesionales” para poder “ayudar” a sus comunidades y brindar una “vida digna” a sus familias, un discurso que se reitera en casi todas las reuniones y sobre todo de parte de los caciques.

Por otro lado, en cuanto al acceso a la educación, fueron mencionados, en primer lugar, los problemas económicos para acceder a los materiales educativos o para movilizarse a las instituciones educativas (falta de becas, pasajes urbanos e inter urbanos, etc.) relacionado con este punto resaltaron la distancia que comúnmente deben recorrer y estado de los caminos para acceder a la escuela secundaria. En segundo lugar se mencionó como uno de los factores problemáticos para la continuación del estudio secundario y luego terciario y/o universitario el bajo nivel de los contenidos básicos que se dictan en la escuela primaria. Se destacó que el español representa su segunda lengua (siendo el mbyá la primera) lo cual significa nuevamente dificultades puesto que, según los relatos de los estudiantes, algunos profesores restringen dentro del aula el uso de la lengua guaraní entre los alumnos, esto sumado a la dificultad de comprensión del español y a que en no todas las escuelas existe la presencia de ADIs, desencadena serias dificultades en esta primer etapa de escolarización, y engendra luego la aparición de problemas en la comprensión de textos y en la expresión oral y escrita que permanecen en los siguientes niveles educativos. Además los estudiantes mencionaron que la mayoría de las veces los docentes no adecuan el dictado de las materias a las características de los alumnos (edad, género, nivel socioeconómico) y el entorno social.

Estas fueron algunas de las críticas que realizaron hacia la educación vigente, que “les fue impuesta desde afuera”, una educación que calificaron como “externa y ajena a los valores de la comunidad, como violenta y discriminadora”. Puesto que ésta se postula como “*intercultural*” sosteniendo un principio de diálogo entre dos o más culturas, pero que en realidad, salvo algunas excepciones, impone la cultura y lengua externa sin concebir una enseñanza que contenga los contenidos básicos comunes.

Se resaltó la necesidad de una “Educación Autónoma” una “educación que surja adentro del Pueblo Guaraní, donde se respete la historia, la lengua, la religión, la forma de enseñar y transmitir valores, saberes y conocimiento en general”(acta del primer EEPOM, 2011). Y que para lograrla, en primer lugar, se debe obtener la libertad de participación de todo el pueblo guaraní y el respeto por su educación.

Luego de la cena del primer día del encuentro, se realizó una reunión en el salón central de la escuela de la comunidad, donde algunos estudiantes realizaron la danza del Tangará, se siguieron canciones y seguidamente los caciques comenzaron una reflexión que comenzó en lengua mbyá, de pie y caminando, del modo en que los mbyá dicen las cosas más relevantes. Luego siguieron algunos ADIs y estudiantes universitarios y secundarios que expresaron su alegría por dicho encuentro y la importancia del mismo. Durante las charlas que se mantuvieron en el segundo día del encuentro algunos estudiantes mencionaron que no conocían la danza del Tangará y que fue un momento muy especial el que presenciaron. Solicitaron un segundo encuentro para seguir compartiendo con estudiantes de otras comunidades. El segundo encuentro se realizó este año durante los días 20, 21 y 22 de abril en la comunidad de Tekoa Arandu (Pozo Azul) donde se presentó una sistematización de las conclusiones del primer encuentro y se siguieron tratando los ejes temáticos de discusión, incorporando esta vez la importancia del rol del tutor.

La participación de estudiantes guaraníes en la organización y coordinación del Primer y segundo encuentro ha permitido un aumento en el interés por la problemática educativa de parte de los estudiantes y de las comunidades en general. Demostrando que la participación activa de diversos miembros de las comunidades, en la producción y en la ejecución de las propuestas educativas es un elemento necesario a la hora de abordar este tipo de problemáticas.

Notas finales

A nivel general, lo investigado hasta el momento permite seguir debatiendo teórica y conceptualmente el sistema educativo. En primer lugar, hay que reformular

el supuesto básico de que formar al ciudadano supone alcanzar un nivel de uniformidad genérica a través de la educación -este supuesto aún se mantiene firme debido a que en líneas generales y como señala Gorosito Kramer no se analiza al sistema educativo con el suficiente rigor crítico ni tampoco se reflexiona acerca de cómo transcurren los procesos educativos en el aula (2004).

Es sabido que la educación indígena es un derecho de los pueblos indígenas u originarios y el Convenio 169, aprobado por la OIT en 1989 y suscripto por muchos países, entre ellos Argentina, reconoce este derecho. Además, existe la vigencia de derechos e instrumentos internacionales como la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015, y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007).

En la Argentina, luego de la vuelta de la democracia se dan una serie de leyes que les “confieren a los indígenas distintos grados de participación en el manejo de los recursos naturales, garantizan el respeto a su identidad y reconocen el derecho a una educación bilingüe e intercultural” (Messineo, 2000: 2). No obstante, en el país las experiencias llevadas adelante indican una profunda escisión entre las declaraciones de derecho y la práctica política y social.

Actualmente, pese a los esfuerzos realizados en diferentes sentidos, no hay garantía de universalidad ni de igualdad en la calidad educativa, y si se tienen en cuenta los antecedentes de inscripción y deserción de los estudiantes guaraníes en el caso particular de la Facultad de Humanidades y Sociales-UNaM, se puede observar que los jóvenes indígenas que ingresan a la universidad tienen escasas chances de mantenerse dentro del sistema educativo superior, es así que se generan expectativas de formación que quedan sistemáticamente insatisfechas. De este modo, la universidad fracasa como factor de la movilidad social ascendente y de integración (no homogenización) social igualitaria de los indígenas.

De modo que mientras este modelo educativo siga manifestándose en las situaciones áulicas concretas, se estará muy lejos de comenzar a pensar qué exigiría la interculturalidad en casos concretos (Gorosito, 2004). Se supone que el enfoque

intercultural aplicado a la educación permite promover mayores niveles de ambigüedad en la presentación de los contenidos educativos, distanciándose del modelo educativo anterior caracterizado por su rigidez y una noción positiva acerca de qué es el conocimiento y cómo debe ser impartido. Sin embargo, siguiendo a Diez se considera que el paradigma intercultural debería estar asociado a un mayor grado de flexibilidad institucional en los distintos aspectos de la propuesta educativa, ya sea en la propuesta pedagógica en general, selección y tratamiento de los contenidos, en la estructura y organización del tiempo y el espacio educativo, o en la construcción del rol profesor y del estudiante (Diez, 2004). Es necesario incorporar el diálogo de saberes entre los grupos de actores que son parte del proceso educativo, teniendo en cuenta que sus relaciones, dentro y fuera de la institución educativa, son conflictivas y que las diferencias social e históricamente construidas también esconden relaciones de poder y desigualdad. Asimismo se considera imprescindible el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas educativos. Tanto las universidades como las escuelas deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas, tanto en su seno como en la sociedad. Pero esto no significa solamente incluir a estudiantes indígenas, sino transformar internamente estas instituciones educativas para que sean pertinentes con la diversidad cultural.

Recebido em fevereiro de 2012; aprovado em abril de 2012

Referências Bibliográficas

AGUADO ODINA, María: (1991) "La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones". En: María del Carmen Jiménez (edit.). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Dykinson, Madrid.

ANIJOVICH, R., MALBERGIER, M. y SIGAL, C.: (1999) "Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas". Argentina: FCE.

ARCE Hugo: (2010) "Educación superior indígenas en Misiones. Mecanismos de inclusión-exclusión del sistema educativo formal". En: "La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas", Silvia Hirsch y Adriana Serrudo (Comps.).

ARCE Hugo: (Inédita) "Los usos de la Interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina". Tesis para alcanzar el título de Máster Oficial en Investigación Etnográfica, Teoría Antropológica y Relaciones Interculturales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra, España, presentada en Septiembre 2009.

BRIONES, Claudia: (2002) "Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de 'lo indígena' en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural". En: Norma Fuller (edit.). Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP, Lima.

ENRIZ, Noeli: (2010) Reflexiones sobre la educación mbyá-guaraní en Argentina. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

MELIÁ, Bartomeu: (2005) "Lengua, escritura y educación". En: Anales del I Congreso Mercosur Interculturalidad y Bilingüismo en Educación.

DIEZ, María Laura: (2004) "Reflexiones en torno a la interculturalidad". En: Cuadernos de Antropología Social N° 19, pp. 191-213, 2004. FFyL-UBA-ISSN: 0327-3776.

DÍAZ, Raúl: (2001) "Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada". Miño y Dávila, Buenos Aires.

GÓMEZ Elías Raimundo: "Capital cultural y trayectoria educativa entre estudiantes de la cátedra introducción al conocimiento científico". Monografía de grado presentada para acceder al título de Licenciado en Antropología Social, departamento de antropología social FHycS-UNaM, presentada en 2010.

GOROSITO KRAMER Ana María: (2010) "El problema de la diversidad en contextos de hegemonía cultural". En: "II Congreso de Educación e Interculturalidad: Educar (nos) en y para la diversidad". 1 ed. Posadas EdUNaM - Editorial Universitaria de la Universidad Nacional Misiones.

GOROSITO KRAMER Ana María: (2005) "Educación Bilingüe Intercultural en Misiones" En: Anales del I Congreso del Mercosur: Interculturalidad y Bilingüismo en Educación.

GOROSITO KRAMER Ana María: (2004) "Un debate sobre la interculturalidad". Educación intercultural bilingüe: debates, experiencias y recursos. Educar, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

GOROSITO KRAMER Ana María: (inédita) "Encuentros y desencuentros. Relaciones interétnicas y representaciones en Misiones, Argentina." Tesis inédita de Maestría. Brasilia, presentada en Noviembre de 1982.

HERNANDEZ, Isabel: (1993) "Educación y etnicidad: los aborígenes argentinos". En: Después de la piel. 500 años de confusión entre desigualdad y diferencia. Departamento de antropología de la FHycS-UNaM

MESSINEO, Cristina: (2000) "Variación formal y conceptual del término 'educación bilingüe intercultural' en distintas clases textuales". Ponencia presentada al Congreso Argentino de Antropología Social, Mar del Plata.

MESSINEO, Cristina: (1989) "Lingüística y educación indígena. Una experiencia en comunidades Toba de la provincia del Chaco (Argentina)". Pueblos indígenas y educación N° 12. Ed. Abya Yala, año III, Quito, Ecuador.

NOVARO, Gabriela: (2010) "Intersecciones entre la investigación y la gestión. Avances en el campo de la antropología y la educación". En: Publicar - En Antropología y Ciencias Sociales, Año VIII - N° IX, Revista del Colegio de graduados en Antropología de la República Argentina, ISSN 0327-6627.

NOVARO, Gabriela: (1999) "Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos". Cuadernos de Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, N° 18, Buenos Aires, 297-314.

NOVARO, Gabriela: (2003) "Las experiencias en Educación intercultural y bilingüe, reflexiones desde un enfoque antropológico y social". En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Sistematización de experiencias en Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Buenos Aires.

- OLIVEIRA, Roberto Cardoso: (2007) "Etnicidad y estructura social". México, CIESAS.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso: (1972) "O Indio e o mundo dos brancos". Difusão Europeia do Livro, São Paulo.
- OSSOLA, María Macarena: (2010) "Educación superior de jóvenes indígenas en la provincia de Salta (Argentina): trayectorias personales, tensiones familiares y expectativas comunitarias". Ponencia presentada en la VII Reunión del Grupo de Trabajo Familia e Infancia. CLACSO.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron: (2009) "Los herederos. Los estudiantes y la cultura". Siglo Veintiuno Editores, 2a. Ed. Argentina.
- RAMÍREZ Hita, Susana: (2011) "Salud Intercultural. Crítica y problematización a partir del contexto boliviano". Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología, Bolivia.
- ROCKWELL, Elsie (1996): "La dinámica cultural en la escuela". En: Amelia Álvarez (edit.). *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- TAYLOR S.J., R. Bogdan: (1987) "Introducción a los métodos cualitativos de investigación", Paidós, Buenos Aires.
- WALSH, Catherine (2002): "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador". En: Norma Fuller (edit.). *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP, Lima.
- WILLIAMS, Raymond (1980): "Marxismo y Literatura". Península, Barcelona.

Fuentes estadísticas y documentos consultados:

- Acta del Primer Encuentro de Estudiantes de los Pueblos Originarios de la Provincia de Misiones -PE-EPOM- (2011). Presentado en la Jornada de Socialización de las actividades efectuadas en el marco del "Programa de promoción y apoyo a estudiantes guaraníes de la UnaM".
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina: Encuesta Nacional Complementaria de Pueblos Indígenas 2004/2005. Disponibles en: www.indec.gov.ar
- GUARANÍ RETÃ 2008. Mapa de Pueblos Guaraníes en las fronteras. Argentina, Brasil y Paraguay. São Paulo. CTI – Centro de Trabalho Indigenista.

