

## Reconfiguraciones del vínculo entre escuelas y la diversidad étnica: criollos, *mbyà*-guaraníes y colonos en el sudoeste misionero desde principios del siglo XX

Carla Golé<sup>1</sup> y María Lucila Rodríguez Celín<sup>2</sup>

228

### Resumen

A partir del trabajo con fuentes históricas y etnográficas damos cuenta de las transformaciones de las propuestas educativas públicas y privadas y de las estrategias y modos de participación del colectivo *mbyà*-guaraní en la educación formal, en un contexto social rural donde las relaciones interétnicas llevan ya varias generaciones. Con este objetivo realizamos un recorrido histórico que destaca momentos significativos de la incidencia que ha tenido la institución escolar en las relaciones entre criollos, *mbyà*-guaraníes y colonos. En este sentido, atendemos al reconocimiento de la Educación Intercultural Bilingüe como

<sup>1</sup> Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Contacto [carlagole@gmail.com].

<sup>2</sup> Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Contacto [marialucilarc@hotmail.com]

modalidad específica por la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 y sus antecedentes.

### Palabras clave

Interculturalidad, educación, ruralidad.

### Abstract

*Working with historical and ethnographic sources, we analyze the transformations of the public and private educational proposals and the changes of the strategies and ways of participation of the mbyà-guaraní in formal education, in a rural social context where inter-ethnic relations already lead several generations. With this objective we reconstruct significant moments of the incidence that school as an institution has had in the relationship between creoles, mbyà-guaraníes and settlers. In this sense, we focus on the recognition of Intercultural Bilingual Education as a specific modality by the National Education Law enacted in 2006 and its antecedents.*

### Keywords

*Interculturality, education, rurality.*

**Presentación**

Este trabajo surge de una investigación que llevamos a cabo como equipo desde el año 2008, en el municipio de San Ignacio, sudoeste de la provincia de Misiones, Argentina. A partir del trabajo con fuentes históricas<sup>3</sup> y etnográficas<sup>4</sup>, reconstruiremos el origen de dos escuelas y sus aulas satélite con el fin de aproximarnos empíricamente a las transformaciones en las propuestas educativas públicas y privadas desde principio del siglo XX hasta la actualidad y de las estrategias y modos de participación del colectivo *mbyà*-guaraní en la educación formal, en un contexto social rural donde las relaciones interétnicas llevan ya varias generaciones.

El entramado interétnico en la provincia de Misiones es complejo y tiene una profundidad histórica que se remonta al siglo XVII con la instalación de las Misiones Jesuíticas en la región. Nuestro trabajo está centrado en cómo se ha ido reconfigurando a lo largo del último siglo esta relación histórica dentro de la ciudad cabecera del departamento de San Ignacio, donde la estructura social está compuesta mayormente por

<sup>3</sup> Archivo Dr. Laínez de la Biblioteca J. V. González del Instituto F. F. Bernasconi; Libros Históricos de la Escuela “Andresito” y de sus aulas satélite.

<sup>4</sup> Observación participante de actividades escolares en distintos espacios (aulas, comedor, patio, excursiones, actos institucionales); observación participante en ámbitos familiares y comunitarios (actividades lúdicas, festivas, deportivas, productivas); entrevistas abiertas y conversaciones informales con docentes, exdocentes, directores, ADIs, referentes de las comunidades y familias con hijos que concurren a las escuelas.

población que se autoidentifica como *mbyà*-guaraní, colonos y criollos.

Fundamentalmente, reflexionaremos sobre el lugar que ha ocupado la escuela en la reconfiguración de las relaciones interétnicas y sobre la significativa incidencia que ha tenido dicha institución a partir del año 2006 en que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es reconocida como modalidad en la Ley de Educación Nacional (LEN n° 26.206, sancionada en 2006). Con este fin, hemos realizado una escisión analítica a partir de tres momentos históricos que permiten trazar un recorrido acerca de la relación entre la institución escolar y los pueblos originarios de Misiones.

Para abordar la heterogeneidad de las propuestas educativas que buscamos representar con cada uno de los momentos, tuvimos en cuenta fundamentalmente cuatro aspectos entrelazados que adquieren distinta profundidad o protagonismo en cada uno de los tres momentos: a) las propuestas educativas en relación con la diversidad —migrante e indígena— tanto estatales, como privadas y eclesiásticas, contemplando el marco normativo, las iniciativas docentes, de particulares, ONG, entre otros actores; b) el desarrollo de las actividades productivas en la región de estudio; c) las disputas de territorio (sobre todo por parte de las comunidades indígenas); y d) las estrategias y modos de participación del colectivo *mbyà*-guaraní en la educación formal. Estos aspectos nos permiten analizar las dinámicas políticas y socioeconómicas particulares de Misiones que construyen alteridades internas dentro de ese

territorio, diferenciándose de las construcciones hegemónicas de las arenas nacionales según cada momento (Briones, 2005).

En primer lugar, abordaremos el período fundacional del sistema educativo en la Capital Federal, en las provincias y en los Territorios Nacionales (TN) que se enmarcan en los principios sancionados en la Ley n° 1.420 de 1884<sup>5</sup> y reforzados por la Ley Láinez de 1905. A fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, en Misiones la fundación de colonias agrícolas y la creación de escuelas nacionales rurales fue parte de las políticas estatales para la consolidación de las fronteras nacionales entre Argentina, Brasil y Paraguay, y con mayor énfasis a partir de la territorialización de 1881. Las escuelas públicas, desde un fuerte paradigma homogeneizante, acompañaron el proceso de poblamiento de fronteras, participando de la estructuración de la vida social organizada de los pueblos criollos que empezaban a crearse luego de la guerra y de la Triple Alianza (1865-1870), cuando se demarcaron las fronteras nacionales (Artieda, 1993). Para dar cuenta de este proceso desde una perspectiva histórico-etnográfica, trazaremos el surgimiento de la Escuela «Andresito», fundada a principios del siglo XX, estrechamente vinculada a la producción yerbatera y en cuyas proximidades se fundó una aldea *mbyà*-guaraní que lleva el mismo nombre,<sup>6</sup> hacia fines de la década de 1970.

<sup>5</sup> Año en el que también es sancionada Ley n° 1.532 de TN.

<sup>6</sup> Dado que hemos decidido dar a conocer el nombre real de las aldeas *mbyà* donde trabajamos respondiendo a la voluntad de los sujetos que las habitan de visibilizar sus reclamos históricos, pero contrariamente queremos

En segundo término, intentaremos dar cuenta de un proceso de apertura de las comunidades *mbyà* hacia la escolarización y de cómo el mismo comienza a expresarse en términos de demandas educativas por parte de ciertos sectores indígenas desde 1970 y a lo largo de las dos décadas siguientes. El avance de la frontera agrícola obligó a un contacto más fluido con la sociedad no indígena, que llevó a nuevas formas de organización de las comunidades que derivaron en solicitud de escuelas, títulos de propiedad comunitaria de las tierras y documentos de identidad<sup>7</sup>. También, desde finales de los setenta, la intervención de la Iglesia Católica será un aspecto clave para pensar las propuestas educativas de finales del siglo XX. Este proceso se enmarca en uno más general que desde inicios de la década de 1970 comienza a entamar la «fase flexible de acumulación capitalista» y se profundiza durante las décadas siguientes, con la confluencia de la globalización y de la gubernamentalidad neoliberal (Briones, 2005: 10). Yúdice (2002) hace mención del aspecto utilitario de la cultura: la misma es vista —y utilizada— como expediente para el mejoramiento tanto sociopolítico, como económico; para la participación progresiva; como catalizador para el desarrollo mundial. Enmarcada en el discurso multicultural tendrá lugar la reforma

---

preservar el anonimato de las escuelas, nombramos a estas últimas como la aldea ubicada más próxima al establecimiento educativo.

<sup>7</sup> Arce, H. “Antecedentes de la Escolarización Guaraní en Misiones”. Sitio web del área de EIB (Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología). Disponible en [<https://ameib.wordpress.com/escolarizacion/>]. Consultado el 31 de octubre de 2017.

constitucional de 1994 que marcará un giro normativo respecto de la educación para indígenas.

Finalmente, reflexionaremos en torno a las implicancias que ha tenido el reconocimiento de la EIB como modalidad educativa en el año 2006 en términos de las relaciones interétnicas. Las reformas constitucionales referidas, acompañadas por la entrada en vigencia del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ratificado por Argentina en el 2000 y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de Naciones Unidas (ONU) en el año 2007, aportaron un marco de referencia para la defensa de los derechos indígenas. Este proceso lo pensamos en relación con la «internacionalización de la retórica de la diversidad como derecho humano y valor» (Briones, 2005: 11). En este contexto, de acuerdo con Briones (2005) observamos una multiplicidad de actores vinculados a la gestión de propuestas educativas para los pueblos originarios y la proliferación de aulas satélite.

### ***Estructura social y productiva de San Ignacio***

En cuanto a las relaciones interétnicas en la provincia de Misiones, estas tienen una gran profundidad histórica que se remonta al siglo XVII con la instalación de las Misiones Jesuíticas en la región. El entramado interétnico actual en la localidad donde trabajamos nosotras está compuesto por

diecisiete<sup>8</sup> aldeas *mbyà* guaraní que oscilan entre cinco y treinta familias cada una, pobladores descendientes de inmigrantes europeos que se autoidentifican como colonos, descendientes de países limítrofes —principalmente de Paraguay— y *criollos* que, siguiendo a Gallero y Kraustoffl (2010), constituyen el segmento poblacional conformado por los habitantes de lo que fuera Territorio Nacional de Misiones (TNM), desde 1881, y su descendencia durante y después de la provincialización, en 1953.

San Ignacio está ubicado en el sudoeste de la provincia de Misiones, en el valle del Río Paraná. En esta zona las actividades productivas históricamente han estado relacionadas con el bioma de la selva paranaense. Sin embargo, al igual que en otras zonas rurales de este país, las mismas se han visto transformadas de manera significativa desde mediados de la década del setenta. Concretamente, en el SO misionero la reconfiguración agraria vino de la mano de las sucesivas crisis del tung, el té y la yerba mate en los años 60 y 70 (Bartolomé, 2007). Paralelamente, se vio favorecida la reconversión productiva hacia el modelo agroindustrial y en consecuencia se incrementó la concentración de la propiedad de la tierra destinada a la explotación forestal, principalmente de especies exóticas como el pino. En consecuencia, se produjo el desplazamiento de ocupantes que previamente explotaban esas tierras, colonos afectados por las

<sup>8</sup> El número de diecisiete aldeas es aproximado dado que por la dinámica de movilidad propia de los *mbyà* con frecuencia se crean comunidades nuevas. Además, por la precariedad en la titularidad de las tierras también algunas comunidades sufren desalojos.

crisis mencionadas y los indígenas que utilizaban los recursos del bosque nativo (Baranger, 2008).

La información histórica sobre la población indígena en Misiones está estrechamente vinculada con la documentación que proviene de las reducciones jesuitas, aunque los estudios arqueológicos datan poblaciones guaraníes en el sur del Brasil, el noreste de Argentina y Paraguay desde por lo menos 2000 años AP. Dentro de las poblaciones guaraníes actuales, los *mbyà* se distinguen porque utilizan el mismo etnónimo en los distintos países en los que viven; esto se vincula con su identificación como descendientes de aquellos indígenas guaraníes que lograron permanecer al margen de las reducciones, a través de la constitución de pequeñas comunidades refugiadas en la selva (Bartolomé, 2009). Dado que el establecimiento de los *mbyà* se redefinió en relación al avance de las frontera agrícola criolla, tanto la colonización en la primera mitad del siglo XX como el desarrollo del extractivismo maderero en las últimas décadas provocaron cambios sustantivos: las aldeas *mbyà*-guaraní actuales son generalmente poblados pequeños, de los que se desprenden grupos de familias que conforman nuevas ocupaciones en función de la tierra cada vez menos disponible, aunque manteniendo relaciones políticas con las aldeas de sus parientes (Gorosito, 2006).

En Misiones, los *colonos* se instalaron durante la primera mitad del siglo XX, y fueron objeto de investigación desde la década del 70, así como lo han sido desde los noventa los ocupantes que se instalaron con posterioridad al proceso de colonización. Es importante tener en cuenta que las

autoidentificaciones de los sectores subordinados con los términos de campesinos, pequeños productores, agricultores familiares, ocupantes o colonos deben ser entendidas como objeto de producción social y política donde intervienen los académicos, los políticos y técnicos estatales, los sectores hegemónicos y los propios agentes en los distintos contextos sociohistóricos.

A partir de datos censales,<sup>9</sup> catastrales y del trabajo de campo, podemos advertir que los colonos que lograron capitalizarse, hacendados y latifundistas han adquirido sucesivamente predios que habían sido demarcados bajo el padrón de colonización de 25 hectáreas, conformando extensiones mayores. Es por ello que además de las aldeas *mbyà*, familias autoidentificadas como colonas y criollas, en este espacio rural hay haciendas y latifundios —a nivel departamental, un 55% de las unidades productivas en 2002, de acuerdo al Censo Nacional Agropecuario— (INDEC, 2004).

En consecuencia, podemos afirmar que nuestra área de trabajo constituye un espacio rural con un complejo entramado interétnico. Como sostiene Artieda (1993), Argentina constituye un país aluvional y Misiones es el paradigma por excelencia, siendo un caso especial por la heterogeneidad de extranjeros: inmigrantes de países limítrofes, brasileros y mayormente paraguayos, hoy identificados como criollos, inmigrantes de países europeos, identificados como colonos que se fueron

<sup>9</sup> Los datos estadísticos disponibles a nivel municipal refieren a una ciudad cabecera de 7772 habitantes, y 3438 pobladores rurales (Instituto Provincial de Estadística y Censos, Misiones, 2010).

sumando a los pobladores originarios, principalmente *mbyà-guaraníes*. Así como «la disparidad de la distribución de los grupos étnicos entre los TN influyó en la configuración de particularidades regionales» (Artieda, 1993: 304), lo mismo ocurrió con las políticas educativas hegemónicas uniformizantes, dando lugar a formas históricas específicas de inscripción de alteridades internas (Briones, 2005: 6).

### ***La escuela homogeneizante en el contexto de las colonias a principios del siglo XX***

La creación de un Territorio Nacional (1881) y luego una provincia (1953) fue un hecho político que formó parte de un proceso de afianzamiento de los límites fronterizos encabezado por el Estado, que se complementó con la creación de colonias agrícolas de inmigrantes provenientes de una decena de países europeos durante la primera mitad del siglo XX. De esta manera, el proceso de explotación de la frontera agraria misionera se llevó a cabo mediante la colonización organizada desde el Estado y por la continuidad en las ocupaciones espontáneas de criollos, facilitadas por las explotaciones forestales ya que los latifundistas permitían el asentamiento de las familias en los terrenos ya desmontados, para contar con mano de obra (Bartolomé, 2007).

La región sur de Misiones fue la primera en poblarse y aquella que históricamente concentró más población, con una característica compartida por toda la ocupación de la provincia: el porcentaje de ruralidad se mantuvo por encima del 70% en todas las fechas censales del territorio (TN), a saber 1895, 1914,

1920 y 1947. La principal actividad productiva que ocupaba a esta población era el cultivo de la yerba mate, organizada a partir de la disposición de 470.000 has. por parte del Estado para la colonización del TNM hacia 1900 (Artieda, 1993).

La colonización pública realizada desde el Estado argentino se vio complementada luego por la colonización privada:

El éxito de la colonización oficial en el Territorio Nacional de Misiones y la coyuntura socioeconómica de la primera posguerra, hizo que empresarios particulares iniciaran la etapa de la colonización privada en el Alto Paraná. La singularidad de esta colonización consiste en que se estructuró desde proyectos empresariales que planificaron la misma a partir de la compra y administración de tierras, no gerenciando la tierra pública como establecía la legislación oficial (Gallero y Kraustofl, 2010: 252).

De acuerdo con nuestra investigación en curso, dentro del contexto de colonización antedicho y de consolidación de las identidades nacionales y fijación de fronteras, es creada la actual Escuela Provincial «Andresito». Es una escuela estatal que posee nivel inicial y primario y desde el año 2006 depende del área de EIB. Se encuentra ubicada en zona de la colonia de Aparicio Cué, la cual constituye una zona rural que se extiende por aproximadamente 20 km desde la intersección de la RN 12 y la RP 210, a lo largo del trazado de la segunda vía. La RN 12 atraviesa a la provincia acompañando el curso del río Paraná y constituye un corredor terrestre que es intensamente transitado

por el turismo que se dirige al Parque Nacional Iguazú, así como por transportistas de madera y yerba mate; la segunda vía, en contraste, es un camino sin pavimentar, con un servicio público de transporte que la recorre solo una vez al día. A lo largo de esta ruta provincial nos encontramos con un paisaje que refleja la estructura social agraria actual: un importante establecimiento yerbatero que tiene más de un siglo de existencia y que sobrevivió a las mencionadas crisis de la década del 60 y el 70, grandes extensiones de plantaciones de pinos, las chacras de pequeños productores y la aldea *mbyà* «Andresito» que ocupa 12,5 hectáreas cedidas por el Obispado y cuya titularización está siendo tramitada en la actualidad.

Como mencionáramos en el párrafo precedente, la misma fue fundada en los comienzos del siglo XX, en 1909 precisamente, respondiendo a las necesidades educativas de los trabajadores de un importante establecimiento yerbatero fundado por un inmigrante suizo. En este sentido la Escuela «Andresito» nos permite dar cuenta de la interacción entre la dinámica productiva de San Ignacio a finales del siglo XIX e inicios del XX y la estructuración del sistema educativo, que se fue organizado en torno a las actividades económicas de la región. El Libro Histórico de la escuela que presenta registros anuales de determinados sucesos acontecidos durante el ciclo lectivo así lo menciona:

A fines del siglo XIX de los famosos yerbales jesuíticos no quedaban sino escasos rastros, habiéndose perdido hasta la tradición del cultivo. Unos pocos y animados pobladores solían completar pequeños manchones de yerba silvestre, trasplantando plantitas

extraídas del monte [...]. El verdadero surgimiento de la plantación data de 1903, cuando se formó el Establecimiento Marcó<sup>10</sup> y Cía. Ltda., en Misiones, en el mismo emplazamiento de Colonia Jesuítica de San Ignacio [...]. Se construyeron pequeños ranchos para albergar a los trabajadores y al nuclearse la población surgió la necesidad de la creación de una escuela. Se hicieron gestiones verbales ante las autoridades del Consejo Escolar de San Ignacio, hasta que el 18 de febrero de 1909, por expediente 1447, letra I, el Consejo Nacional de Educación creó la Escuela «Andresito» y designó director al maestro nacional normal Franco Gómez, quien fue trasladado al paraje para obtener un local para el funcionamiento de la escuela. (Libro Histórico Escuela «Andresito»)

De la misma manera, también da cuenta del estrecho vínculo entre la escuela y la yerbatera el hecho de que en el año 1967 la fábrica se incendió y el establecimiento educativo fue trasladado de su ubicación original a las tierras donde se encuentra actualmente: «desde Agosto el alquiler de la escuela ha dejado de pertenecer a M. y Cía., pasará a nombre de su nuevo propietario don Oscar Rauch» (Libro Histórico Escuela «Andresito»).

Nuevamente la relación entre el establecimiento educativo y el productivo se reflejaba en la evolución de la matrícula, la cual era muy variada y se ajustaba a las

<sup>10</sup> En el caso de nombres propios utilizamos nombres ficticios a fin de preservar el anonimato de los sujetos.

posibilidades de trabajo de las familias que se trasladaban y asentaban en la zona «solo en tiempo de cosecha» (Libro Histórico Escuela “Andresito”). Esta referencia es recurrente en el documento escolar citado, así como también la de las dificultades del funcionamiento de la cooperadora por los escasos ingresos de los padres que son el sostén de familias muy numerosas.

En síntesis, podemos decir entonces que la creación de la Escuela «Andresito» es parte de un proceso histórico de afianzamiento de los límites fronterizos encabezado por el Estado, que promovió la creación de colonias agrícolas de inmigrantes provenientes de países europeos durante la primera mitad del siglo XX. Dentro de este marco las escuelas rurales surgieron a partir de una demanda de la población que estaba asentada en torno a una actividad productiva, en este caso un establecimiento yerbatero que se corresponde con el momento en que aún era uno de los principales cultivos en la provincia. Cabe destacar además que en este contexto de consolidación de la identidad nacional —y más aún en esta región fronteriza y poblada mayoritariamente por inmigrantes— la escuela respondía al paradigma homogeneizante de la época.

Los documentos históricos de la escuela dan cuenta de esta situación. Recuperamos la descripción de la zona retomada del Censo Escolar de 1943:

[...] este vecindario no vive de acuerdo al progreso alcanzado por el país en los distintos aspectos de sus actividades [...]. La tierra se halla mal distribuida: la empresa Marcó y Cía. explota más de 2000 hectáreas de las mejores. El resto se encuentra en manos de colonos

pobres sin iniciativas ni preocupaciones. Poseen algunos títulos provisorios y otros son simples solicitantes. En su totalidad criollos y paraguayos. No han hecho nada por mejorar el estándar de vida y en época de cosecha, estos colonos trabajan como peones en la empresa citada. (Archivo Dr. Laínez de la Biblioteca J. V. González del Instituto F. F. Bernasconi)

Nos interesa subrayar que en la lectura que hace la escuela sobre la diversidad étnica no se está contemplando al colectivo *mbyà*. Asimismo, las fuentes de archivo dan cuenta de la pervivencia, entre el magisterio, de tópicos del discurso sarmientino de la época que se configura en el transcurso de la segunda mitad del siglo XIX. Así, en el registro del año 1946 de dicho documento histórico se lee:

[...] ya expresé que la colonia, como expresión de trabajo no existe [...] porque los criollos y paraguayos que hoy forman mayoría no tienen ni el espíritu de trabajo, ni la aptitud necesaria para obtener de la tierra un bienestar económico a que aspiran los europeos» (Archivo Dr. Laínez de la Biblioteca J. V. González del Instituto F. F. Bernasconi).

Así como estos registros ponen de manifiesto el propósito homogeneizante y civilizador de la escuela, es preciso tener en cuenta que los maestros —de acuerdo con la formación profesional recibida, las historias personales, los sectores de clase de pertenencia y el espacio geográfico, económico y social al que se integraron— vehiculizaron las expectativas y demandas de los

pobladores hacia su rol imprimiendo una impronta particular (Artieda, 1993; Rockwell, 1997; Quadrelli, 1998). De esta manera, muchas veces la normativa se fue construyendo paulatinamente y legitimando el accionar impulsado por los docentes en articulación con las comunidades. Como sostiene Artieda (1993):

[...] la elaboración de esa normativa no tuvo un sentido exclusivamente unilateral, desde el CNE<sup>11</sup> hacia la docencia. Su dinámica fue tal que hubo reglamentaciones generadas por la acción de los mismos docentes, acción que, en un movimiento de vuelta, legitimaba a su vez el plano legal (p. 308).

236

Nos interesa destacar por sobre todas las cosas el compromiso comunitario de los docentes en articulación con las necesidades de los pobladores de la zona, anticipándose o excediendo sus funciones meramente pedagógicas y reproductivistas del mandato hegemónico estatal porque como veremos en los próximos apartados ha sido una constante en los tres momentos históricos referidos.

### ***La interculturalidad entre discursos multiculturales y políticas focalizadas en las últimas décadas del siglo XX***

Entre la década del ochenta y del noventa, tanto a nivel mundial como en la Argentina la diversidad cultural dejó de ser objeto casi exclusivo de las Ciencias Antropológicas, para pasar a

instalarse ya sea como problema de interés para la sociedad en general o como objetivo a alcanzar desde las políticas estatales. Durante este período, que tanto en nuestro país como en otros de la región coincidió con la consolidación democrática luego de períodos dictatoriales, comenzaron a implementarse políticas públicas dirigidas a atender a esa diversidad —entendida en términos étnico-culturales—, principalmente en el campo de la salud y la educación, adquiriendo la forma de políticas focalizadas o programas compensatorios que pretendían garantizar mayores condiciones de igualdad (Achilli, 2006; Batallán y Campanini, 2006; Hecht, 2007; Soria, Sciolla y Beltramone, 2015).

Dentro de este contexto, comienzan a reconfigurarse las políticas educativas asimilacionistas que habían prevalecido durante la mayor parte del siglo XX. Como oportunamente señala Achilli (2006) de la homogeneización de «acrisolar» el sentido común de una argentinidad sin indígenas, propio del período referido en el apartado anterior, se pasa a una creciente visibilidad oficial. Progresivamente se produce un desplazamiento conceptual hacia «lo cultural» que va poblando el discurso del sentido común en general y particularmente invade con fuerza el cotidiano escolar (Neufeld, 2006).

Como parte de este proceso histórico, los indígenas, que hasta el momento se habían mantenido al margen de los circuitos de escolarización formal, comienzan a ingresar progresivamente al sistema educativo. Este hecho aparece reflejado en el Libro Histórico de la Escuela «Andresito», donde

<sup>11</sup> Consejo Nacional de Educación.

en el año 1983 aparece por primera vez una mención a los *mbyà*-guaraní:

Con variantes en el año la inscripción se mantiene estable en número durante todo el curso. Estas variantes fueron por el ingreso y egreso de los «paisanos»<sup>12</sup> [con comillas en el original] que por no ser aldeas totalmente sedentarias, permanecen en un lugar un tiempo largo o corto según las circunstancias y posibilidades de vida (Libro Histórico Escuela «Andresito»).

Esta incorporación tardía de los indígenas a la escuela que en algunos relatos coincide con la vuelta a la democracia, también aparece en los testimonios de nuestros interlocutores tanto *mbyà* como los mismos docentes, que a partir de inicios de los 80 concurrían de la comunidad de Andresito a la escuela con su mismo nombre. No obstante, en la zona centro de la provincia existen importantes antecedentes de instituciones escolares para población *mbyà*: las escuelas fundadas en 1976 dentro de las aldeas de Fracrán y Peruti ambas dependientes del Obispado de Posadas; la escuela que comenzó a funcionar en el Valle de Kuña Piru durante 1979 y fue reconocida formalmente en 1982 por el Consejo General de Educación (Allica, 2011). En relación con este proceso Venturini de Martos ([1988] en Quadrelli, 1998: 9) señala que los términos «bilingües» y «biétnicos» son utilizados por primera vez en 1985 en la

<sup>12</sup> Forma en que son denominados con cierta frecuencia aún en la actualidad los *mbyà*.

resolución de creación de una escuela en la aldea Tamandúá, también ubicada en la zona centro.

De esta manera, podemos decir que en la década del 80 existió una incorporación de tipo más espontánea por parte de los indígenas en la escuela. En este sentido Quadrelli (1998) resalta que en ese momento comienzan a aparecer en la provincia de Misiones las primeras escuelas autodenominadas «bilingües», pero que no existía

[una] planificación educativa desde el Sistema Educativo Provincial que se descubre en la falta de nivel oficial de reglamentaciones que orienten acerca de los métodos y objetivos a desarrollar en estas escuelas, y en la inexistencia de una formación específica para los docentes a cargo de las mismas (p. 7).

Por el contrario, en el año 1996 en la provincia de Misiones comienzan a reunirse mensualmente maestros y directivos, con el objetivo de encontrar criterios comunes que posibilitasen la reglamentación de la educación para la población guaraní en la Ley de Educación de la Provincia (Quadrelli, 1998). Para esta época en nuestra región de estudio es creada una escuela primaria pensada específicamente para indígenas a partir de la demanda comunitaria de los miembros de una aldea para que se creara una escuela allí.

Consideramos interesante que, por un lado, existe un paralelismo con el momento histórico referido en el apartado anterior en el sentido de que la escuela es creada a partir de la demanda de unas pocas familias asentadas en la zona, pero, por el otro, aparece un elemento novedoso: ya no son familias

colonas las que expresan la demanda, sino indígenas y la escuela es creada desde la gestión privada, específicamente desde el obispado.

Autores como Arce (2009: 36) y Quadrelli (1998: 7) destacan entre los antecedentes de la escolarización *mbyà* en Misiones la intervención de la Iglesia Católica. Son recurrentes las referencias al Obispado de Misiones, en particular a Monseñor Kémerer, de la Congregación del Verbo Divino, quien promovió el vínculo entre la iglesia y las comunidades indígenas. De esto da cuenta la fundación de diferentes escuelas por parte del obispado. Tal es el caso del Instituto Intercultural Bilingüe *Tajy Poty* fundado por el Padre Marx. Esta, en sus inicios, entre los años 1997 y 1998 fue una escuela primaria para adultos, surgida de la demanda a ese cura por caciques de comunidades *mbyà* de la provincia: «era para los papás, los mayores, que salían, se reunían los caciques, como no sabían leer y escribir, entonces ellos se reunieron los jefes de la zona, de la provincia, para pedirle al padre José Marx que hiciera una escuela para mayores» (Entrevista a Amadeo por Carla Golé, 29 de marzo de 2017).

Arce da cuenta de procesos similares desde tiempos anteriores:

[...] en 1978 Kémerer recibió el pedido de una escuela por parte de un líder guaraní llamado Antonio Martínez. Este líder demandaba “una escuela en la que los maestros hablaran sin avergonzarse el idioma guaraní y fueran capaces de enseñar a su pueblo a hablar bien en castellano”. Frente a esta solicitud, el obispo encomendó a un equipo del Instituto de

Profesorado del Obispado la elaboración de un *Programa de Desarrollo Integral* para dos comunidades guaraníes: Fracrán y Perutí. Financiado por instituciones filantrópicas europeas, este programa contemplaba, en ambas comunidades, la ejecución de varios sub-programas que incluían desde la compra de tierras para re-aseguramiento comunitario, construcciones de viviendas, escuelas, centros de atención sanitaria, y otros elementos para su desarrollo económico. Así, a partir del año 1979 el obispado puso en funcionamiento las escuelas “bilingües” conocidas como *Instituto “Paula Mendoza”* en la comunidad de Fracrán, y el *Instituto Hogar Perutí* en la comunidad homónima. Ambas instituciones, gestionadas por el obispado, estaban bajo la dirección de agentes religiosos y contaban con algunos docentes bilingües procedentes de Paraguay (2009: 36).

Desde nuestro trabajo de campo podemos dar cuenta de este proceso a partir de la fundación de una escuela dependiente del obispado dentro de la comunidad Katupyry. Luego de dos años de negociaciones con la intendencia y el gobernador, en 1989, el fundador de Katupyry consiguió la donación, por parte del gobierno provincial (que compró tierras privadas) de 426 hectáreas que entregó a la comunidad con títulos de propiedad comunal. Pocos años más tarde, entre 1990 y 1995, consiguieron poner en funcionamiento una escuela sostenida por la iglesia católica dentro de la nueva comunidad. Es importante señalar que las escuelas religiosas con población indígena dependen

actualmente del SPEPM (Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones), es decir que comparten gran parte de las iniciativas y orientaciones que rigen a las escuelas privadas de la provincia. Sin embargo, participan asimismo de las iniciativas organizadas por el área de EIB.

Actualmente, la Escuela «Katupyry»<sup>13</sup>, se encuentra ubicada en la zona de Colonia Invernada sobre la misma ruta provincial que la Escuela «Andresito» continuando unos 7 km hacia el este. Su primer edificio fue el de una escuela pública que se ubicaba en una comunidad *mbyà* llamada Ñu Porá, a 3 km del terreno que actualmente pertenece a Katupyry. De acuerdo con los relatos que hemos recogido, la aldea Ñu Porá fue abandonada y también la escuela, las familias que la habitaban se trasladaron en su totalidad a Brasil. Amadeo, ADI (Auxiliar Docente Indígena) de la Escuela «Katupyry», relata:

Esta es la primera escolita que tuvimos [señalando el primer edificio de madera, actualmente utilizado como depósito], se hizo en otra comunidad, la comunidad en la que se hizo se llama Ñu Porá, allá se hizo esta escuela, entonces como la gente de esa

<sup>13</sup> En una carpeta, que utiliza la dirección a los fines de conseguir apadrinamiento para cada uno de los alumnos de la escuela de «Katupyry» (útiles escolares y vestimenta de educación física), presentan un escrito con la historia de la escuela y una ficha de cada alumno ante colegios privados o funcionarios políticos que puedan asistirlos. Esa historia, escrita entre la directora actual y Amadeo indica que la escuela funciona desde 1995 en el territorio de la comunidad y que fue fundada por el Padre José Marx. Hasta 1999 la escuela funcionó como un grado múltiple, en ese año se creó por resolución el cargo de una maestra de grado.

comunidad se fueron todos, dejaron abandonada esta escuela, trajimos el edificio. Nos ayudó mucho la hermana monja, con el auto de ella, con la municipalidad. [...] Hicieron esta escuela en otra comunidad, [...] entonces mucho tiempo [esta escuela] se llamó Ñu Porá. Eso fue más o menos en el 90... 92... 93, algo así. Cuando no había jardín venían de siete a seis años y algunos jóvenes que querían estudiar (Entrevista a Amadeo por Carla Golé, 29 de marzo de 2017).

La creación de la Escuela «Katupyry» resulta significativa ya que se trata de la primera escuela de San Ignacio dentro de una aldea indígena. Hasta hace cuatro años su matrícula era exclusivamente *mbyà*, pero progresivamente se fueron incorporando estudiantes criollos, proceso que se verifica en general en las escuelas de EIB de la zona, generalmente porque es la única oferta educativa en las colonias.

Además, da cuenta de las relaciones interétnicas —con la sociedad criolla y los colonos— y entre diferentes actores —Estado e iglesia católica principalmente— y de las reinterpretaciones que se suceden a la hora de enseñar los saberes ligados al «modo de ser *mbyà*» en un contexto cambiante, en el que se modifican la oferta educativa y, también, el acceso al territorio y al monte. En este sentido, cabe destacar que los conflictos territoriales históricos no pueden escindir de las demandas por la escolarización.

***Escuelas rurales a partir de la EIB (2006)***

En la provincia de Misiones, la EIB adquirió mayor institucionalización en 2004, 2005 y 2008, donde los lineamientos nacionales de educación intercultural bilingüe sancionados en 2006 fueron reinterpretados desde una intervención provincial en lenguas extranjeras, de frontera e indígena que la precedían o se desarrollaban simultáneamente con su propia impronta. Al respecto, Enriz (2015) especifica que «en el año 2003, estimulada por procesos enmarcados en las políticas del MERCOSUR, Misiones estableció un programa de EIB de frontera, que comenzó trabajando con la lengua castellana y portuguesa en las fronteras entre Argentina y Brasil» (p. 265).

Hacia el año 2005 la existencia de ese mismo programa dio lugar a políticas de EIB dirigidas a población indígena de la provincia (Enriz, 2015). En este sentido, consideramos que la ampliación de la intervención en la EIB indígena en Misiones, acompañada de modo particular a la propuesta del Ministerio de Educación Nacional, no puede entenderse sin ese trasfondo y antecedentes provinciales, caracterizados por un trabajo permanente, pero a la vez complejo de consulta a las comunidades *mbyà*.

En una de las entrevistas a Julio, representante del CEAPI (Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas) a nivel nacional e integrante del equipo técnico de la modalidad EIB del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones da cuenta del recorrido hacia la EIB a partir de las

experiencias previas en la escuela de gestión privada «Katupyry», primero llamada «Ñu Porá», presentada en el apartado anterior:

Ana: ¿Cómo fue que llegaste a ser referente de EIB y del Ministerio?

Julio: En esa época cuando yo comencé a trabajar en Ñu Porá como auxiliar docente, después de mi empezó Manuel y luego empezó Agustín, luego empezó Mariana y ahí la iglesia católica mismo ya iba formando pequeñas capacitaciones para los auxiliares docentes, ellos daban los temas, qué tema se iba a trabajar en las capacitaciones y justo en 2005, 2006 vino la formación de la Ley de Educación, ahí cuando ya empezaron también en las organizaciones provinciales, tanto desde el ministerio, a pensar lo que es área de EIB, ya empezaron a citar a los docentes que tenían conocimiento de cómo trabajar en la escuela indígena, y tenían mesa de reuniones, y el docente que tenía su auxiliar ya iba con el auxiliar, empezaba a compartir la experiencias de dónde es necesario el auxiliar, por qué es tan importante la figura del docente indígena y así fue un conjunto dentro de la provincia por los maestros que tenían experiencia en esta formación de docente auxiliar, también se les incorporaba a los caciques, ellos decían por otro lado por qué era tan importante el auxiliar y por qué ellos lo necesitan dentro de las comunidades (Entrevista a Julio por Ana Padawer, julio de 2009).

Así, desde el ministerio se diseñó un trayecto preprofesional para los docentes indígenas de tres años, donde

empezaron a desarrollar sus capacitaciones junto con profesores que ya contaban con experiencia en interculturalidad, desde mediados del 2006. Julio remarca que «el área de EIB debe ser acompañada por los caciques y hacerse en nuestros órganos consultivos integrados por ancianos, caciques y ADIs» (Entrevista a Julio por Carla Golé, 17 de octubre de 2017).

La creación de la modalidad de EIB con la sanción de la LEN, además de proveer un marco normativo a la situación de interculturalidad que en la región donde trabajamos, como hemos mencionado, venía ocurriendo desde la década de 1980, acerca nuevos actores indígenas al sistema educativo: los adultos ya no aparecen ligados a la escuela como padres de alumnos de la escuela, sino que se crea la figura del ADI. Esta busca superar el rol de mero traductor del idioma castellano al *mbyà*-guaraní que acompañaba al maestro para comenzar a ocupar un rol docente específico para la EIB, aunque carece de una preparación formal completa que le otorgue la titularidad profesional. Asimismo, la EIB propició la multiplicación de escuelas dentro de las aldeas *mbyà*,<sup>14</sup> siendo estas ya no católicas

<sup>14</sup> Allica (2011) indica que, para el año 2011, en Misiones había 40 escuelas con matrícula indígena, denominadas Escuelas Interculturales Bilingües, designación que se generaliza con la LEN. Siguiendo esta línea, Enriz (2015) destaca que desde el 2005 se incrementó la participación indígena en la escolaridad en la provincia de Misiones y permite actualizar los datos anteriores. Así, señala que se calculan 45 instituciones educativas para población indígena en Misiones, entre escuelas núcleo y aulas satélite, y se estima que la matrícula provincial total de niños indígenas que asisten a la escuela es de 2500. También menciona que los ADI son alrededor de 80 (Enriz, 2015).

y de gestión privada —como el caso de Katupyry referido en el apartado anterior— sino laicas y de gestión estatal que surgieron como anexos de escuelas ya existentes y que en la región reciben la denominación de aula satélite.

En este sentido, la Escuela «Andresito» es escuela núcleo de dos aulas satélite, localizadas a unos 10 km de la misma en dirección hacia el río (es decir, atravesando la Ruta Nacional 12 y la ciudad de San Ignacio): una se ubica en la comunidad de Tava Mirí y otra en Pindoty'i (en esta última, por las tardes funciona un aula virtual proyecto de UNICEF). En cada una de estas aulas hay una maestra a cargo de la institución y un ADI. En Tava Mirí además cuentan con una maestra adicional para la primaria y una para nivel inicial. Varios de los cargos docentes son desempeñados por el mismo personal que trabaja en dos turnos.

La creación de estas aulas satélite permite analizar un nuevo momento de apertura de las comunidades que, aproximadamente, desde mediados de la década de 1990 comenzaron a manifestar «un cambio que continúa en la actualidad, una mayor apertura y el reclamo por las tierras y por mejores servicios de salud y educación aparecen como una nueva estrategia de supervivencia de la etnia» (Cebolla Badié, 2016: 62-63). Estas dinámicas que superan la normativa, como ha sido visto en el segundo momento, se manifiestan también desde lo espacial, con comunidades que comienzan a constituirse cada vez más cercanas al centro de San Ignacio. Tal es el caso del Tava Mirí, que se ubica a 2 km de la ciudad. Además, este caso marca una diferencia con la configuración de

la relación entre comunidad y escuela, ya que contrariamente al caso de Katupyry, Tava Mirí surgió a partir de la creación del aula satélite:

El anexo escolar de la Escuela de Educación Intercultural Bilingüe Andresito «Tava Mirí» en el paraje Puerto Viejo comenzó a funcionar los primeros días del mes de Marzo de 2011 en tierras donadas por la fundación Don Orión gracias a un proyecto realizado por la institución. Tanto docentes como alumnos comienzan a trabajar bajo la sombra de los árboles, con una matrícula de 50 alumnos (Libro Histórico Escuela Tava Mirí).

El aula satélite Tava Mirí está ubicada en el barrio de Puerto Viejo que se extiende a lo largo de un camino sin pavimentar que va desde la ciudad de San Ignacio hacia el Río Paraná. Allí viven unas pocas familias criollas, cuyo sustento principal proviene del trabajo en una cantera de piedra laja que se encuentra ubicada en las cercanías del río. Asimismo, en esta zona hay asentadas dos aldeas *mbyà*-guaraní: una de ellas es Tava Mirí, quien diera el nombre a la escuela por estar ubicada en las inmediaciones de esta y la otra es Kokwere'i, la cual se encuentra más cercana al Río Paraná. Tanto los niños de las familias criollas como indígenas asisten al aula satélite mencionada.

La otra aula satélite, Pindoty'i, fue creada con anterioridad en el año 2008 y se ubica en Colonia Teyú Cuaré, dentro del Municipio de San Ignacio. Nos interesa destacar un fragmento del Libro histórico del aula:

Fue una tarde de Marzo a las 13 hs. del mediodía que una maestra llena de esperanzas llega a la comunidad Pindoty'i para encontrarse con los niños muy entusiasmados por el encuentro la esperaban. Esa tarde de mucho calor los niños ubicados debajo de un árbol realizaron sus actividades y felices por terminar sus primeras horas de clases la despiden con un fuerte abrazo. Desde ahí comienza una historia de amor, mucho sacrificio y esperanza (Libro Histórico Escuela «Pindoty'i»).

La idea de esa maestra «llena de esperanzas» y la situación de clase debajo de los árboles, nos permite hacer un puente con el período en que la provincia de Misiones era aún TN, en el que como destaca Artieda (1993) el docente tenía que «poner todo de uno» y donde las clases se daban sin aula, pizarrón, ni sillas.

En ese primer año trabajaban en la comunidad una maestra de nivel inicial y un ADI. De acuerdo con los registros escolares, la construcción de un aula de madera en la comunidad de Pindoty'i se logró gracias a la colaboración de policías de la localidad, padres y maestros, así como también por la donación de materiales de construcción realizada por comercios y también por la Gendarmería. Resulta relevante mencionar que el accionar de una maestra logró articular un gran abanico de actores y además a partir de sus gestiones con una ONG consiguió el título de propiedad de 15 hectáreas que serían destinadas para la escuela y la comunidad. En síntesis, que la articulación en torno a la escuela se ha ampliado significativamente.

Desde el momento de apertura mencionado por parte de las comunidades no solo el Estado desde lo normativo aparece como un actor que institucionaliza dinámicas promovidas desde las comunidades, tampoco exclusivamente la iglesia, sino también de ONG. Así, por un lado y como ya ha sido dicho, la fundación Don Orión aparece como un actor importante por la donación de tierras a Tava Mirí, y, por otro, la Fundación Temaikén, que administra una reserva natural cercana a Pindoty'i y ofrece cursos de higiene y seguridad en esa comunidad. Asimismo, fue promotora de la construcción de senderos turísticos dentro de las comunidades.

Este tercer momento nos permite dar cuenta de qué manera el surgimiento de la EIB como modalidad educativa posibilita la creación de nuevas escuelas en espacios rurales interculturales que, si bien son de gestión estatal, presentan características novedosas en su fundación por la multiplicidad de actores que intervienen en la misma. También porque en ciertos casos, como es el de Tava Mirí, se revierte un proceso histórico en el cual la demanda educativa por parte de las familias instaladas en la zona antecede la creación de la escuela; contrariamente, en Tava Mirí, el surgimiento del aula es anterior a la fundación de la aldea *mbyà*. En el próximo apartado analizaremos cómo la creación de escuelas rurales en contextos interétnicos incide en las relaciones de sociabilidad.

### *Escuelas y reconfiguración de las relaciones interétnicas*

El recorrido histórico que hemos hecho en los apartados anteriores está orientado a poder dar cuenta, a partir de casos empíricos recogidos en nuestra investigación etnográfica, de un proceso de reconfiguración de las relaciones interétnicas en el sudoeste misionero que fue acompasado por diversos contextos de políticas educativas y desarrollo económico provincial y nacional. La comparación histórica de tres momentos diferentes nos permite reflexionar acerca de la transformación en las dinámicas de participación en la institución escolar por parte de los distintos colectivos identitarios en el sudoeste misionero y analizar cómo estos procesos fueron incidiendo en los modos de vinculación entre dichos colectivos. Asimismo, nos parece clave en este proceso destacar la figura del maestro que en todos los momentos ha desempeñado un compromiso comunitario siendo a través de la escuela un articulador de las necesidades comunitarias.

La reconstrucción histórica de la Escuela «Andresito» nos permite indagar acerca de la relación entre sociabilidad, aprendizaje e identificaciones en un primer momento de la institución escolar, que como ha sido descrito también se encuentra estrechamente vinculada a las condiciones productivas en Misiones, primero como TN y luego como provincia (a partir de 1953). Al ser una escuela con una trayectoria de más de cien años y habiéndose posteriormente incorporado a la EIB constituye un ámbito significativo para analizar las relaciones interétnicas contemporáneas en Misiones, ya que pueden encontrarse tres generaciones de permanencia, donde niños y jóvenes *mbyà*-guaraní reelaboran cotidianamente

sus identificaciones como parte de un colectivo transnacional. De esta manera, la escuela se plantea como un espacio donde padres, hijos y nietos aprendieron a ser argentinos, pero también *mbyà*, junto con sus compañeros que se identifican como criollos.

De acuerdo con el relato de diferentes interlocutores de la aldea Andresito, más de la mitad de los adultos asentados allí, que hoy tienen alrededor de cincuenta años, comenzaron su primer grado con aproximadamente diez años y cursaron hasta tercer grado, adultos de entre diez y veinte años más jóvenes continuaron hasta finalizar la primaria y, actualmente, los niños de la comunidad ingresan con cuatro años en el nivel inicial y completan la primaria en ese establecimiento.

Durante el Acto de clausura del ciclo escolar del año 2013, el cacique de Andresito pronunció un discurso que reflejó el proceso antedicho:

Soy exalumno de esta escuela, es un orgullo que la escuela está funcionando siempre en la zona [...] Argentina necesita un país que comparta todo, Andresito va a tener una escuela secundaria y eso ojalá sirva también a los vecinos criollos, que desde el principio estamos juntos y compartimos lo que necesitan los pueblos indígenas. Gracias a los maestros que me hicieron hablar y eso me llena de orgullo. Como cacique tengo que estar junto a los maestros; como padre, como humano también. Decimos gracias por estar junto a ustedes y compartir las cosas con ustedes. Gracias a la vida, a los maestros, a los padres podemos conocernos más y mejor. Agradecer a Nélica

(exdirectora) y a los padres y maestros que hicieron el camino y el sacrificio (Registro de campo de Lucila Rodríguez Celín, 11 de diciembre de 2013).

Este fragmento es sumamente rico porque en pocas palabras condensa varias cuestiones. Al decir que «la escuela está funcionando desde siempre» da cuenta de la profundidad histórica de la institución en la zona. Que sea exalumno indica que es parte de esos primeros indígenas que en la década del 80 fueron a la escuela. Por otra parte, en el discurso quedan expresadas las actuales demandas de escuela secundaria, bien propias de esta época. Asimismo, refiere a la relación histórica con los «vecinos criollos» la cual ha sido vehiculizada por la escuela. Finalmente, también es interesante la mención a la exdirectora, padres y maestros que «hicieron el camino» lo cual da cuenta que sus iniciativas, en articulación con las comunidades, precedieron las propuestas estatales.

Artieda (1993) destaca la dimensión comunitaria de la función docente en las escuelas de los TN y alude a esta situación haciendo referencia al maestro como puntal. De esta manera Artieda da cuenta de que las palabras del cacique de Andresito ya resonaban en 1937 en la voz de un funcionario del CNE: «y andando se escucha “este camino lo hizo el maestro Tal”» (p. 308).

Contrasta con el discurso anterior el del Acto de clausura del aula satélite pronunciado por el cacique de Tava Mirí en el mismo año, quien luego de saludar en su lengua dijo:

No es fácil, es difícil [...] nuestros niños que son terribles, no es fácil convivir dos culturas, les agradezco

a los niños que no son de la comunidad que están aprendiendo en nuestra lengua que no es fácil. Agradezco a Juan que enseña la cultura; a la directora, a las maestras, que nos hicieron enojar, reír, es una vida; vivir todos, compartir, convivir. Tal vez es difícil para los chicos que no son de la comunidad, pero lo están intentando (Registro de campo de Lucila Rodríguez Celín, 12 de diciembre de 2013).

El segundo discurso denota las dificultades que surgen de una escuela que ha sido recientemente creada y por lo tanto donde las relaciones interétnicas vehiculizadas por la institución educativa son recientes, que contrasta con el discurso anterior donde vecinos criollos «desde el principio» están juntos. El otro discurso que permite dar cuenta de los cambios actuales en torno al rol de la escuela en la transformación de las relaciones interétnicas es el del cacique de Tava Mirí en el Acto de Clausura en el Aula Satélite.

El antecedente de la *tekoa* Tava Mirí nos resulta especialmente relevante ya que, a diferencia de todos los otros casos que analizamos en este trabajo, la demanda educativa de la comunidad no fue el precedente, sino que primero se creó la escuela y luego la comunidad. Siguiendo este ejemplo, podemos pensar que con la LEN y la modalidad EIB específicamente en la provincia de Misiones y la multiplicación exponencial de las aulas satélite han ampliado las posibilidades de acceso por parte de las comunidades indígenas a la educación formal y esto ha incidido en las relaciones interétnicas históricas.

Una maestra haciendo referencia a sus comienzos en el ejercicio de la docencia contaba:

En el 2006, 2007, cuando yo comencé, ellos eran re cerrados, re costaba llegar a las comunidades! vos le veías a los chicos de la comunidad en las Ruinas, entonces cuando yo me recibí mi preocupación fue eso , por eso es que yo empecé a trabajar, empecé primero en mi casa, como mi mamá me ayudaba y me preparaba la leche y todo eso cada vez eran más los chicos, entonces ahí, vos, cómo te explico, antes el mismo cacique no quería que entres, vos tenías todo un ritual vos tenías para entrar a la comunidad, incluso mamá a veces no podía ir a las comunidades, únicamente con alguien que le acompañara, ellos después se fueron adaptando mucho a nuestra vida, se fueron abriendo, a ese extremo que cuando yo empecé en la cancha de la Municipalidad había chicos re grandes que nunca fueron a la escuela, no estaban alfabetizados. Empecé con Pindoity, ellos vinieron de Bompland y en Bompland no había ninguna escuela cerca entonces ellos vinieron con 8, 9, 10 años y ninguno fue a la escuela (Registro de campo de Lucila Rodríguez Celín, 14 de octubre de 2017).

El relato es interesante porque por un lado da cuenta de cómo con la creación de las escuelas satélites los niños *mbyà* pueden acceder con mayor facilidad a la escuela. Hoy en día en las aldeas donde hay una escuela los niños son escolarizados a los 4 años en el nivel inicial, cosa que no sucedía cuando la institución se encontraba a varios kilómetros de distancia de la comunidad. Por otra parte, las palabras de la maestra permiten

apreciar las transformaciones en las relaciones interétnicas al referir a la «apertura» por parte de las comunidades y a cómo hoy en día es más fácil para criollos acceder a espacios familiares y comunitarios *mbyà*. Asimismo, hemos observado que esto ocurre en sentido inverso, ya sea a partir de paseos o visitas organizadas por la escuela a espacios a los que no concurría habitualmente el colectivo *mbyà*, como por visitas a espacios domésticos criollos. Cabe recordar que estas interacciones se dan en el marco de relaciones asimétricas históricas.

El nuevo tipo de articulación interétnica en espacios extraescolares que vehiculiza la escuela la hemos observado recientemente en la Liga de Fútbol Intercomunidades. El evento tiene lugar en una cancha de fútbol localizada en Tava Mirí: en esta ocasión la totalidad de los jugadores son *mbyà* y el público está constituido por sus parientes y vecinos *mbyà*. Sin embargo, hay una excepción. Se encuentra Graciela, vecina criolla de la escuela cuyos hijos asisten al aula satélite Tava Mirí. Está acompañada de dos de sus hijos varones: el pequeño de dos años y Eduardo de ocho años que es alumno de la escuela desde el nivel inicial. Además de ellos, hay tres criollitos, alumnos de la escuela también. Eduardo juega al fútbol e interactúa tanto con niños como adultos *mbyà* de un modo que denota un alto grado de confianza, conoce sus nombres de pila, se mueve con soltura entre ellos. Si bien familias criollas y *mbyà* son vecinas (sus viviendas están sobre el mismo camino a quinientos metros de distancia), este tipo de vínculo es propiciado por la presencia de la escuela en la zona. Mi trabajo en la misma coincidió con sus primeros años de funcionamiento y he verificado una

transformación en el vínculo a través de los años: la misma Graciela que asistió a la cancha de fútbol el día en que se jugaba la «liga de las comunidades», en el año 2014 al preguntarle cómo se llevaba con la gente de la aldea vecina me había respondido: «para qué te voy a mentir, los saludo, hola qué tal, solo eso» (Registro de campo de Lucila Rodríguez Celín, 10 de diciembre de 2013).

Desde una mirada antropológica de la educación, Lave y Wenger (1991) proponen el concepto de comunidades de práctica que nos permite reflexionar acerca de la relación entre aprendizaje e identificaciones. Esta idea evidencia las particularidades de los contextos de aprendizaje en tanto entramado cultural, social y relacional organizado a partir de compartir una actividad determinada. Así, enfatizan la dimensión social del aprendizaje (por sobre la individual), des-esencializan la idea de comunidades ahistóricas y permanentes de la tradición clásica de la antropología, y a la vez subrayan el papel transformador de quienes están en el lugar de aprendices, generalmente poco abordado cuando en la educación se enfatiza la enseñanza y la transmisión.

La propuesta de estos autores (Lave y Wenger, 1991) entiende al aprendizaje como desarrollo de una identidad en tanto miembro de una comunidad, que se configura a partir de los quehaceres compartidos. Así, los sujetos comprenden las situaciones y actividades de su vida diaria como parte de un grupo social determinado e interpretan su cotidianidad en referencia, tácita o explícita, a grupos con otros presupuestos; su capacidad reflexiva permite no obstante objetivar dichos

condicionamientos, por lo que la vida cotidiana no es mera rutina y alienación, sino «fermento» de las transformaciones sociales (Heller, 1977; Reguillo, 1998).

Por lo tanto, si bien valoramos las experiencias formativas que se producen tanto dentro de la escuela como en ámbitos familiares y comunitarios, y consideramos que la producción social e histórica de las identificaciones se produce en uno y otro contexto, en este trabajo hemos decidido centrarnos en analizar las reconfiguraciones del vínculo entre la consolidación del Estado, la escuela, la estructura productiva y las estrategias de las comunidades.

Consideramos que las relaciones sociales dentro de las escuelas de EIB rurales son construidas en relación con las experiencias formativas en contextos familiares y comunitarios, así como con los procesos de identificación y la sociabilidad adulta en espacios extraescolares. Asimismo, la contracara de estos procesos es que la EIB vehiculiza el encuentro de distintos sectores sociales, permitiendo no solo la reproducción de ciertos prejuicios y estereotipos, sino también dando lugar a interesantes revisiones de estos y a la reconfiguración de las identidades contrastivas previamente referidas.

### **Conclusiones**

En este trabajo hemos realizado un recorrido histórico intentando dar cuenta, a partir de casos empíricos recogidos en nuestra investigación etnográfica, de un proceso de reconfiguración de las relaciones interétnicas en el sudoeste

misionero que fueron acompañando diversos contextos de políticas educativas y desarrollo económico provincial/nacional/regional.

A comienzos de siglo, en el horizonte de las propuestas estatales no estaban los indígenas y la única diversidad contemplada dentro de la escuela eran los inmigrantes, quienes debían ser acrisolados e incorporados a la identidad nacional. Las primeras propuestas de una escuela para indígenas en nuestra región de estudio surgen en la década del 80. Las mismas son de orden eclesiástico y coinciden con el surgimiento a nivel regional de movimientos étnico-políticos. Recién a partir del año 2006 desde el Estado se piensa institucionalmente la escuela para indígenas, creándose en el Ministerio de la Provincia de Misiones un área específica de EIB.

En este trabajo intentamos poner la mirada en las transformaciones que se dieron a nivel de las relaciones interétnicas a partir de los diversos períodos previamente referidos de la institución escolar y que a su vez fueron acompañando distintos momentos político-económicos. Con este foco pretendemos correr la mirada normativa o prescriptiva sobre los avances, falencias o contradicciones de la EIB, ya sea de las propuestas curriculares, la implementación de estas y las prácticas docentes concretas. Nuestro objetivo en este trabajo ha sido dar cuenta a partir de la evidencia histórico-etnográfica el modo en que la escuela constituye un espacio de encuentro. En él se reactualizan relaciones históricas de desigualdad y poder y se reproducen discursos y representaciones ajenas al espacio escolar que tienen que ver con

las relaciones interétnicas históricas y con los procesos de conformación de alteridad y asimetría locales. Al mismo tiempo, se va produciendo un nuevo entramado entre familias, docentes y niños con lógicas que surgen del encuentro cotidiano de estos sujetos dentro de la institución escolar y se rearticulan las relaciones interétnicas en clave no solamente étnica, sino también de género, clase, edad y parentesco. Asimismo, ese encuentro dentro de la escuela da lugar a que las relaciones entre vecinos en espacios extraescolares, también se reconfiguren.

248

Recibido: 30 de noviembre de 2017

Aceptado: 14 de abril de 2018

### Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2006). “Escuela e interculturalidad. Notas sobre la antropologización escolar”. En Ameigeiras, A. y Jure, E. *Diversidad e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Allica, R. (2011). “Camino hacia la EIB”. En Antileo, Elisa Loncon y Hecht, Ana Carolina (comp.). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Arce, H. (2009). “Los usos de la interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina” (tesina de máster). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Artieda, T. (1993). “El magisterio en los territorios nacionales: el caso de Misiones”. En Puiggrós, A. (dir.). *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Galerna.
- Baranger, D. (2008). “La construcción de un campesinado en Misiones. De las Ligas Agrarias a los sin tierra”. En Schiavoni, G. *Campesinos y Agricultores familiares. La cuestión agraria en Misiones a fines del Siglo XX*. Buenos Aires: Ciccus, pp. 99-132.
- Bartolomé, M. A. (2009). *Parientes de la selva. Los guaraníes mbyà de la Argentina*. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica.
- Bartolomé, L. (2007). *Los colonos de Apóstoles: estrategias adaptativas y etnicidad en una colonia eslava en Misiones*. Posadas: Editorial Universitaria Universidad Nacional de Misiones.

- Batallán, G. y Campanini, S. (2006). “Interculturalidad y democracia: problemas en torno al concepto de diversidad en las narrativas curriculares”. En Ameigeiras, A. y Jure, E. *Diversidad e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Briones, C. (2005). “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales”. En Briones, C. (comp.). *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Cebolla Badie, M. (2016). *Cosmología y naturaleza mbyà-guaraní*. Buenos Aires: Biblos.
- Enriz, N. (2015). “Volver al Teko’a. Procesos de reafirmación identitaria en la provincia de Misiones”. En *Temas de Educación*, volumen 21, número 2, pp. 261-272.
- Gallero, M<sup>a</sup> C. y Kraustofl, E. (2010). “Proceso de poblamiento y migraciones en la Provincia de Misiones, Argentina (1881-1970)”. En *Avá*, número 16, pp. 245-264.
- Gorosito, A. (2006). “Liderazgos guaraníes, breve revisión histórica y nuevas notas sobre la cuestión”. Ponencia presentada en la *VI Reunión de Antropología del Mercosur*, del 16 al 18 de noviembre. Montevideo, Uruguay.
- Hecht, A.C. (2007). “Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina”. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, volumen 29, número 1, pp. 65-85.
- Heller, A. (1976). *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Península.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, B. y Holland, D. C. (1996). “La producción cultural de la persona educada: una introducción”. En Levinson, B. Foley, D. y Holland, D. C. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York (traducción de Laura Cerletti).
- Neufeld, M. R. (2006). “Diversidad, interculturalidad y educación”. En Ameigeiras, A. y Jure, E. *Diversidad e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Quadrelli, A. (1998). *Ejapo letra Para’i. Educación, escuela y alfabetización en la población indígena de la provincia de*

*Misiones* (tesis de maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones. Orientadora: Ana María Gorosito.

Rockwell, E. (1997). *La escuela Cotidiana*. México: FCE.

Soria, S., Sciolla, P. y Beltramone, A. P. (2015). “¿Diversidad cultural sin igualdad? Encrucijadas en torno a la construcción de la interculturalidad y la democracia en la escuela”. En *Revista Integra Educativa*, volumen 8, número 1. Versión *on-line*. ISSN 1997-4043.

250 Yudice, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.