



# ARTÍCULOS

## 1 Lisandro Rodriguez

Las cooperativas yerbateras entre proyectos estatales en mutación, Misiones, Argentina, 1950-1976.

## 2 Beatriz Curtino y Susana Moniec

La comunidad educativa ante el desafío de inclusión en el marco de políticas educativas y sociales y las expectativas de las familias.

## 2 Arón Bañay

Educación intercultural bilingüe: el desafío en una comunidad Mbya-guaraní.

# Educación Intercultural Bilingüe, el desafío en una comunidad Mbya-Guaraní.

*Intercultural Bilingual Education, the challenge in an Mbya-Guaraní community.*

Arón Milkar Bañay<sup>1</sup>

## Resumen

En el presente artículo proponemos una aproximación al desafío que representa construir una Educación Intercultural Bilingüe en una aldea Mbya Guaraní, Jakutinga (Yacutinga), Municipio de Gobernador Roca, Misiones. Partimos de una introducción a la cuestión educativa para centrarnos luego en la Escuela Provincial N° 659 “Padre Antonio Sepp” donde conviven niños de la aldea Mbya y “criollos” o de la sociedad nacional conformando una escuela de matrícula “mixta”. Muchas de las dimensiones aquí problematizadas se encuentran aún en elaboración, las consideramos introductorias a lo que posteriormente abordaremos en una Tesina de Grado que tratará sobre las relaciones entre los niños indígenas y no indígenas, sus docentes y Auxiliares Docentes Indígenas, el pasaje de la comunidad a la escuela y la implementación de la modalidad E.I.B centrado nuestra mirada en el Nivel Inicial\*.

**Palabras clave:** Mbya-Guaraní, Educación Intercultural Bilingüe, Auxiliar Docente Indígena, Sistema Educativo Formal.

### Abstract:

*In the present article we propose an approximation to the challenge of build an Intercultural Bilingual Education in an Mbya-Guaraní Community, Jakutinga (Yacutinga), Gobernador Roca township, province of Misiones. Starting from an introduction to the educational matter and afterwards we focus in the provincial school N° 659 “Padre Antonio Sepp” where Mbya children and “criollos” or national society children coexist making a “mixed” school. Many of the matter conside-*



Universidad Nacional de Misiones

*red are still on analysis; we consider them as an introduction of a Dissertation that will be about the relationship between indigenous and non-indigenous children, their teachers and Auxiliary Indigenous Teacher, the pass from the community to the school and the implementation of Intercultural Bilingual Education concentrating our point of view on the Kindergarten.*

**Keywords:** *Mbya-Guaraní, Intercultural Bilingual Education, Auxiliary Indigenous Teacher, Formal Educational System.*



Universidad Nacional de Misiones

---

### Arón Milkar Bañay

<sup>1</sup> Estudiante de Licenciatura en Antropología Social. Becario CIN-EVC Proyecto 16H366. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones. E-mail: aronmilkar@hotmail.com

\* Este artículo se enmarca en el proceso de investigación para la realización de la Tesina de Grado. Por su tiempo, lecturas y recomendaciones, agradezco a Allica, Rita (Dir.); Nuñez, Yamila (Co-dir.), Millán, Gonzalo; Salguero Held, Lorena.

## Introducción

La discusión relacionada a la interculturalidad y al bilingüismo en la educación escolar de la provincia de Misiones es relativamente reciente, cuestión que acompaña a su prematura condición de estado constitucional. Como señalan Arce (2009) y Gorosito Kramer (2013)<sup>1</sup>, la región selvática conocida también como “*Selva Paranaense* o *Mata de Selva Atlántica*” reunió las condiciones ideales para la reproducción social y cultural de las dos principales ramas del tronco etnolingüístico *Tupí-Guaraní* asentadas históricamente en esta región, particularmente los *Mbya-Guaraní* y los *Avá Chiripá*.

Con el avance sobre los territorios considerados en los inicios del Estado como “desérticos”, territorios estratégicos en cuanto a la extracción de materias primas y completamente “deshabitados”, encontrarse con pueblos que se proclamaban residentes ancestrales trajo consigo un reforzamiento de la presencia estatal y de instrumentos–instituciones que afirmaran el dominio.

Ante la aproximación de los frentes expansivos, las comunidades Mbya no opusieron resistencia, al menos en sentido bélico –tampoco hay registros de que algo similar pudiera haber ocurrido–, refugiándose en las profundidades de la selva a fin de preservarse del contacto con los nuevos colonizadores.

La velocidad de extracción y el avance de la *frontera agrícola* los terminó confinando en pocas décadas a escasas hectáreas que se fueron convirtiendo en “protectorados” del propio Estado: el Parque Nacional Iguazú, el Parque Provincial Urugua-í, la Reserva Natural Estricta de San Antonio, la Reserva Biósfera de Yabotí o el Parque Provincial Salto Encantado del Valle del Kuña Pirú, por citar sólo algunos recintos de selva de los 69 considerados Áreas Naturales Protegidas<sup>2</sup>, donde –en la actualidad– están prohibidas la caza, la pesca y la recolección.

Con cada vez menos monte (selva) del que abastecerse, el *contacto interétnico* con la sociedad nacional-provincial fue incrementándose, por lo que algunos caciques –y aún en la actualidad– comenzaron a aceptar la escolarización como una

herramienta más para la subsistencia ya que les permitiría “enseñarles a los niños (Mbya) las armas necesarias para poder defenderse en el mundo de los blancos”<sup>3</sup>.

## Construir la escuela, propiciar el encuentro

La escolarización indígena en la joven provincia comienza a considerarse más seriamente hacia fines de los años ’70 denominando a las primeras escuelas como “Escuelas Aborígenes”.

En el artículo titulado *Breve reseña sobre la situación de las escuelas aborígenes bilingües-biculturales en la provincia de Misiones*, Cebolla Badie (2005) afirma que existen en la provincia diecisiete escuelas primarias bajo esta denominación, de las cuales ocho son de gestión privada, es decir, que pertenecen por lo general a congregaciones religiosas.

Por su parte, Arce afirma que “en materia de políticas educativas, la instalación de algunas de las primeras escuelas en comunidades guaraníes de Misiones no fue llevada a cabo por organismos del estado provincial sino por la Iglesia Católica y ONG’s de tinte eclesiástico” (Arce, 2009:13)

En el último decenio se ha observado un incremento importante en el número de escuelas de nivel primario como así también de nivel secundario ubicadas dentro de las comunidades, como afirma Allica “existen treinta y siete (37) unidades educativas de nivel primario (...) y tres (3) unidades educativas de nivel secundario, de las cuales dos se encuentran en comunidades indígenas” (Allica, 2011:319)

Aunque rápidamente fueron apareciendo otros establecimientos, se dice que las políticas estatales tienen cierta llegada tardía –como señala Arce– y actualmente pueden notarse aún “grandes problemas en materia de políticas públicas dirigidas a la población Mbya Guaraní de Argentina” (Arce, 2009:12). El Sistema Educativo Formal está hoy dentro de la mayoría de las comunidades Mbya Guaraníes con escuelas construidas dentro



de las propias aldeas. En la actualidad, podríamos asegurar que son numerosos los casos en los cuales los contenidos de enseñanza son consultados con los caciques y ancianos, y en que la incorporación y creación de la figura del Auxiliar Docente Indígena por parte del Ministerio de Educación (a partir de 2004) ha ido transformando significativamente los modos de enseñanza dirigidos a la población Guaraní.

La estructura de enseñanza de la escuela primaria “típica” en algunos casos se mantiene firme sobre todo en las escuelas de modalidad Educación Intercultural Bilingüe –de ahora en más E.I.B- con matrícula “mixta”, es decir, donde asisten niños Mbya y ‘criollos’ o de la sociedad nacional.

Diferente es la situación de las escuelas a las que asisten sólo niños Mbya de las aldeas, por ejemplo, en Tekoa Arandú y Tekoa Alecrim en Pozo Azul, las cuales llegan a ser consideradas por la comunidad como “*nuestro monte*”<sup>4</sup>, y en donde la lengua y la cultura Mbya cuentan con un mayor protagonismo.

## Leyes y políticas públicas

A partir de 1980, comienza a tratarse en los recintos estatales la “problemática indígena” no sólo en nuestro país sino que toma relevancia en todo el continente a partir del VIII Congreso Indigenista Interamericano realizado en México donde “*se reconoce principalmente el pluralismo étnico, la capacidad de autonomía y autogestión y el derecho a la educación en la propia lengua y cultura*”<sup>5</sup>.

Así en nuestro país se producen los cambios pertinentes:

*“Entre 1997 y 1999 surge el proyecto “promoción de propuestas alternativas” del Programa Plan Social Educativo y con la Resolución 107/99 del Consejo Federal de Educación se incorpora al anexo de la Resolución 63/67 los títulos de “Profesor Intercultural Bilingüe Modalidad Indígena para la Educación Inicial” y “Profesor Intercultural Bilingüe*

*Modalidad Indígena para el Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica” (Díaz y Goycochea, 2007:8)*

Existen antecedentes como las resoluciones inscriptas en el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales N°169 de la OIT<sup>6</sup> (Organización Internacional del Trabajo), principalmente en su Título VI “Educación y Medios de Comunicación”, que dan un marco de referencia central para el inicio de discusiones más profundas en torno al reconocimiento de derechos de estos pueblos. Así también la Constitución de la Nación Argentina de 1994 (Art. 75, inc. 17) versa lo siguiente: “*Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades*”. Artículo que tiene sus referencias en la provincia de Misiones cuando se sancionó la denominada “Ley del Indio” de 1980 en cuya redacción participaron las comunidades indígenas y la antropóloga Ana María Gorosito Kramer:

*“Cuando se hace la reforma constitucional de 1994, y el art. 75 inciso 17 incluye: “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades”. Aquellas ideas de la ley que habíamos redactado con los indígenas y que motivó el voto de los representantes de Misiones de los cuales por lo menos uno fue gobernador responsable de haber derogado esa ley. Es decir, en su momento la deroga y luego la avala con su voto y tiene que ver con los principios fundamentales que habíamos traspuesto a esa ley”.*

Se incorpora en la Normativa provincial de Misiones la Ley General de Educación N° 4026 (2003) donde versa lo siguiente:

*Artículo 4, inciso n) Reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de las comunidades indígenas y el correspondiente derecho a preservar su lengua y sus pautas culturales,*



dándoles lugar a la participación en el proceso de educación formal<sup>8</sup>.

Es en el año 2004 es cuando se implementa un Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B) articulado posteriormente con el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Arce, 2009; Allica, 2011; Díaz y Goycochea, 2007). Posteriormente, surge la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)<sup>9</sup> que en su Capítulo XI dedica artículos a la Educación Intercultural Bilingüe otorgando “un marco legal para elaborar políticas que al tiempo que defiendan la igualdad no dejen de dar lugar a la diversidad” (Díaz y Goycochea, 2007:9)

## Los docentes y una carrera de obstáculos

Uno de los principales obstáculos para los maestros implicados en la escolarización de los Mbya Guaraníes es no contar con una formación orientada hacia la E.I.B, debemos señalar que tampoco hay en la provincia Institutos de Formación Docente dirigidos hacia la modalidad, además no todos los docentes de las escuelas E.I.B cuentan con recursos para acceder a cursos y seminarios de capacitación propuestos por el MCE-CyT (Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología); la lengua Mbya se les presenta también como otro obstáculo, sorteado muchas veces al aprender por sus propios medios el Guaraní Paraguayo como herramienta mediadora, también apelando al lenguaje intermedio conocido como *Jopará (Yopará)* mezcla de guaraní y castellano a fin de establecer la comunicación con los niños y Auxiliares Docentes sobre todo en las primeras instancias del aprendizaje. El *yopará* o incluso el Guaraní del Paraguay sirven de mediadores entre el Castellano y el Mbya, este último muy diferente de la lengua oficial del país vecino que tiene en sus raíces palabras y significados similares pero que varían notoriamente en su fonética. Tema aparte merecen las condiciones estructurales de los edificios en los que funcionan las escuelas, muchas de ellas de madera y con escaso mantenimiento.

La frustración que genera esta sumatoria de

dificultades, más la impotencia ante la imposibilidad de resolver las condiciones de necesidad de muchos de sus niños, provoca que muchos maestros sostengan que “sus métodos y razonamientos son los correctos, considerando a sus alumnos a los que ven pobres, ignorantes e indios como tablas rasas, vacíos de conocimientos” (Cebolla Badié, 2005:7)

Para mediar ante esta situación se encuentran los Auxiliares Docentes Indígenas, cuya función dentro de las aulas en algunos casos es relegada a un segundo plano como traductores y no se les permite desempeñar el rol de docentes por no haber sido formados en un Instituto de Formación Docente convencional. Algunos maestros reconocen en la figura de los Auxiliares Docentes Indígenas a “un “nexo” entre la comunidad y la escuela” (Allica, 2011:325) desempeñándose más allá de la función de traductores de consignas, son *educadores indígenas* cuya cooperación con el docente en la práctica áulica resulta indispensable para trabajar los saberes de ambas culturas. Se espera que puedan transmitir sus conocimientos de la lengua y la cultura Mbya a los niños que no son de la comunidad, en los casos de escuelas mixtas, y afianzar los conocimientos propios de los niños de las aldeas.

Hasta el año 2009 “sólo un guaraní se ha graduado en Misiones obteniendo el título de maestro común de enseñanza primaria. Este maestro ya no reside en esa provincia, ha emigrado hacia Brasil” (Arce, 2009:13); para el año 2013, los periódicos de la provincia de Misiones anunciaban la noticia de un nuevo maestro Mbya, el segundo hasta el momento, Profesor en Educación Primaria egresado del Instituto de Formación Docente de la Escuela Normal Mixta de Posadas.

El trabajo en conjunto con un par pedagógico es un recurso ampliamente difundido entre los docentes, sin embargo, el conflicto por el rol y la toma de decisiones si no se manifiesta, se mantiene latente en el aula por el hecho de tener de primera mano concepciones, ideas, representaciones totalmente distintas sobre el mundo y sobre la finalidad misma de la escuela consistente en instruir, enseñar la visión del mundo que tienen los Juruá<sup>10</sup> (voz: yuruá).



Como sostiene Allica: “La diversidad preexistente y existente -susceptible de ser allanada- fue y continúa siendo en algunos casos una característica negativa, problemática” (Allica, 2011:321)

La tensión por el desempeño en el rol dificulta la diada docente-auxiliar ya que para muchos el aula es el espacio escolar por excelencia, en tanto que “la cultura y tradiciones” Mbya tienen su espacio propio en la comunidad, y en la escuela su espacio es otro, no se especifica cuál pero no es el áulico. La presencia del auxiliar dentro del aula consiste en dar apoyo al grupo de niños de la comunidad en momentos en que no comprenden a la maestra. A pesar de ello, muchos auxiliares van conquistando su espacio en las escuelas E.I.B:

*Los docentes indígenas están ocupando poco a poco el espacio áulico, en muchos casos tratando de revertir una situación histórica donde las actividades escolares realizadas por ellos no pasaba de “tocar la campana o hacer de portero” como comenta un ADI en una Mesa de Gestión Curricular. (Allica, 2011:325 –pié de pág-)*

Nos interesa trazar algunas aristas que nos permitan ir profundizando el análisis en torno a unos interrogantes iniciales observando las prácticas áulicas y los momentos de recreo.

Pretendemos observar las interacciones entre los docentes y los educadores indígenas, cómo desarrollan sus prácticas áulicas, la relación de los niños criollos e indígenas en estos contextos y en los momentos de recreo.

¿Cómo hacen las maestras para mantener la atención de un grupo de grados en simultáneo que supera los 20 alumnos? ¿Están distribuidos de forma irregular? ¿Se agrupan por pertenencia étnica? De darse esta situación de separación, ¿cuáles serían los criterios que establecen la frontera étnica dentro del aula? ¿Qué hacen cuando un niño Mbya no comprende algo que su compañero Juruá sí comprendió? o ¿qué sucede cuando el niño Mbya comprende lo que su compañero Juruá no? ¿Cómo explican las cuestiones propias de la lengua castellana cuando no está presente el Auxiliar Docente Indígena?

## La escuela provincial N° 659 “Padre Antonio Sepp”

En la parte más elevada de la comunidad de *Jakutinga* (Yacutinga), en Gobernador Roca, Misiones, se encuentra la Escuela Provincial N° 659 “Padre Antonio Sepp”, fundada en 1.983 por un sacerdote católico, José Marx<sup>11</sup>. A principios de los años '80, las aproximadamente ocho familias que componían la comunidad Mbya de *Jakutinga* se encontraban asentadas a unos dos mil metros del lugar actual en dirección Suroeste habitando la selva como venían haciéndolo tradicionalmente, evitando el contacto con los “colonos” blancos de “las colonias” de Gobernador Roca, quienes progresivamente irían expandiendo sus cultivos –principalmente yerba mate y mandioca- y rozando los montes de forma intensiva.

Por entonces comenzaba a trazarse la Ruta Provincial N°6 que une a las rutas Nacionales 12 y 14 de forma transversal, la aldea se encuentra hoy a unos 18 kms del casco urbano de Gobernador Roca. (Ver mapa en página siguiente).

En el punto señalado en el mapa como Yacutinga estaba instalado el campamento obrador de la Ruta N°6 y, una vez concluida, José Marx gestionó la edificación de casillas individuales para cada familia en el lugar, la escuela, compuesta de dos grandes salones, de aproximadamente 10x10mts, un comedor-cocina y una sala de primeros auxilios, también una capilla.

La escuela se inauguró exclusivamente para la aldea, siendo de las primeras “Escuela Aborigen” con 30 niños matriculados.

En la zona existen pequeñas explotaciones agrícolas, chacras de unas cuantas decenas de hectáreas distribuidas en lotes mensurados por la municipalidad de Gobernador Roca. Flanquean a la comunidad varias de estas propiedades en las que se cultiva mandioca, yerba mate, cítricos y hortalizas. Con la edificación de la escuela, pasados tres años de su inauguración, los vecinos de la zona comenzaron a gestionar la posibilidad





Adaptación propia a partir de Google Earth. Acceso 10/09/2014

de mandar a sus hijos a un establecimiento educativo más cercano a sus chacras. Es así como se creó el primer cargo de maestro de grado en el año 1986. La escuela dejó entonces de ser de matrícula exclusivamente guaraní y abrió las puertas a los niños “criollos” (Archivo Libro Histórico Escolar, Paraje Yacutinga, Gdor. Roca, Marzo 01 de 1986).

La escuela que en principio fuera situada para la enseñanza del castellano y la evangelización cristiana de los Guaraníes se complejiza con la integración de los niños no indígenas de la zona, los “criollos” para las maestras, los “Juruá” para la comunidad.

En la actualidad, la matrícula de alumnos Mbya constituye una minoría, siendo esto desfavorable para la enseñanza bilingüe ya que resulta unidireccional desde y hacia el castellano, aún con la presencia de los Auxiliares Docentes Indígenas -recordemos, figura docente de reciente aplicación-. La enseñanza de la cultura nacional se impone en la escuela como ámbito correspondiente para aprehender los conocimientos y herramientas necesarios para el desenvolvimiento en la sociedad nacional-provincial, en tanto que “las tradiciones aborígenes” son vistas como pertinentes

a su propio espacio de enseñanza y reproducción, la aldea o comunidad: “*Nosotros creemos que a la escuela vienen a aprender cosas de los blancos, ellos tienen muchos conocimientos de su cultura, que los aprenden en la comunidad, a la escuela vienen a aprender las cosas que no aprenden en la comunidad*”<sup>12</sup>

## \* Participar y (d) escribir, conociendo el desafío

A partir de aquí invitamos al lector a acompañarnos en el desarrollo de una jornada escolar en la aldea trazando de manera etnográfica las situaciones que componen la cotidianeidad escolar y otras que consideramos son algunas de las circunstancias particulares que forman parte de ese desafío de construir una Educación Intercultural Bilingüe.

La jornada comienza cuando las docentes van llegando poco después de las 11 de la mañana, ho-



Universidad Nacional de Misiones



rario en que pasa por el lugar un colectivo de línea hacia Oberá; a su llegada han abierto puertas y ventanas para que el viento se lleve el silencio encerrado en las aulas constatando que todo está como se dispuso en la última jornada.

Al dirigirse a una escuela cualquier persona buscaría al director en su despacho en la oficina de dirección, sin embargo, ese día encontramos a la directora en el comedor revolviendo una gran olla, dejando entrever que la cocinera no estaba y que fue necesario que alguien la reemplazara. Sorprendida como si fuera *in fraganti*, sonriendo explicó los porqués de sus distintas funciones. Nos saludamos y convenimos en vernos en el frente de la escuela, la situación y el lugar no le parecieron muy cómodos para charlar aunque para nosotros lo fueran el horario y el aroma.

De pronto, comienzan a llegar los niños subiendo por el camino de acceso a la comunidad, en su gran mayoría son Juruá. Los niños Mbya aparecen desde distintas direcciones por otros senderos que provienen de sus casas. La escuela en lo más alto de la aldea *Jakutinga* parece como en algunos dibujos animados un “hormiguero” por ser el punto central al que conducen decenas de atajos. Esta analogía nos lleva, por un momento, a seguir una reflexión que ubica a la escuela en un lugar central y de entrecruzamiento:

*“Hay un abordaje común en relación a considerar la escuela occidental como una institución localizada en un cruzamiento, en un espacio de intersección, de frontera; un espacio que adquiere un valor para las comunidades y pueblos indígenas, con sentidos variados y también contradictorios, lo que genera tensiones intra e intercomunitarias”* (Paladino y Czarny, 2012:18, traducción propia)

Los niños continúan llegando de a dos, de a tres, de a cinco, los más grandes van llegando solos. Se acompañan entre sí ya que el conjunto de padres en general se encuentran trabajando en las chacras (Juruás y Mbyas); algunos padres Mbya ocupados en sus trabajos en la comunidad, con mayor frecuencia, en sus casas, a menos que se encuentren “tarefeando”<sup>13</sup> para otros agricultores fuera de la aldea.

Cuando el fin de semana trajo consigo algún temporal, son pocos los que traen puestos sus guardapolvos. A medida que van ingresando, la directora los observa y señala: “*¿el guardapolvo dónde está? ¡fulanito! te quiero ver con guardapolvo mañana*”, el arco iris de remeras y camisetitas de colores de los niños contrasta con la uniformidad blanca esperada.

## 1\*. Allanar las diferencias

El guardapolvo blanco es el uniforme de todas las escuelas primarias públicas de la provincia, también lo es de docentes y directivos, quienes los lucen impecables al llegar y al retirarse de la escuela. Se diferencian solamente los del jardín de infantes y su maestra, a los que suelen llamar “delantal”, que son de colores rosa, verde claro o azul a cuadrillé. En la escuela de *Jakutinga*, la maestra del nivel inicial lleva uno azul, los varoncitos también los tienen en azul y las niñas en rosa, a diferencia de la maestra ellos no los usan siempre.

Tanto los niños del jardín como los de los niveles superiores ocasionalmente no los traen ya que, dependiendo de las temporadas lluviosas, al lavarlos evidentemente no se secan para el día siguiente y van a clase sin él, o simplemente “los olvidan en algún rincón de la casa”. No son amonestados por incurrir en lo que sería una falta menor pero de todos modos se les llama la atención sobre ello. Es así como una gran variedad de colores de remeras y hasta algunas gorras para el sol tiñen las filas de alumnos al formar, en los recreos: “*parece que estamos de picnic*”, opinan las maestras. (Nota de campo N° 14, 07/10/2013)

Las gorras o sombreros no se consideran pertinentes dentro del espacio escolar, por el contrario, son vistos como propios de salidas extra escolares, por ello la referencia al “picnic” o al trabajo al sol abrasador en las chacras. Tampoco los niños los usan durante las horas de las clases de “Educación Física” en las que, según los grupos, los horarios van de las 14 hs. hasta las 16 hs., en un predio no demasiado arbolado, aún con los eminentes riesgos de insolación hacia la época de fin



de año cuando las temperaturas a ese horario son considerablemente elevadas.

Al verlos sin el uniforme y usando gorras en algunos casos, para un observador externo podría parecer que los niños no están en la escuela.

Faltando un cuarto de hora para formar y recibir el saludo de bienvenida, los grupos de chicos que van llegando se agrupan bajo las pequeñas sombras alrededor de la escuela. Conversan, se ríen y observan a los demás que van llegando. Algunos se nombran a los gritos, situación que merece llamados de atención de las maestras. Ellas, como la directora, caminan por el corredor principal, van y vienen entre el patio y el comedor observando a los niños.

Los grupos de chicos se conforman por grados y edades, separados la mayoría de las veces entre varones y niñas. Aproximadamente, uno de cada tres niños es Mbya, y si bien son “de poco hablar” con sus compañeros y es difícil que la lengua resalte en las conversaciones ya que utilizan un tono suave y muy bajo de voz, son igual de conversadores que los pequeños Juruá cuando charlan entre ellos. Cuando los niños Mbya se dirigen a sus amigos Juruá, lo hacen en castellano.

“¡A formar!” -interrumpe las charlas infantiles la fuerte voz de la directora. “¡En silencio!” vuelve a sonar una interpelación; las voces disminuyen pero no los juguetes y las risas cómplices que son aplacados por la orden de “tomar distancia”. De nuevo la cuestión del uniforme: “¿quién trajo guardapolvo hoy?”. El 4to grado es el encargado de la jornada y pasan a izar la bandera dos niñas. Luce impecable el tan exigido uniforme de una niña Mbya; su compañera Juruá una blusa rosa.

Halagar a los que cumplen con las disposiciones escolares parece ser un recurso de estímulo utilizado por parte de las docentes para que acudan a clase con el uniforme esperado; lejos de cualquier prejuicio, los niños Mbya son quienes los traen regularmente, tanto los pequeños del jardín como los de los grados superiores.

Luego del poema a la bandera recitado al unísono por los niños formados, unos segundos faltan para que la enseña llegue a la cima, un silencio profundo da el manto de respeto que el acto significa, sólo se escucha el chirrido de la polea

del mástil al girar. Los niños permanecen quietos y callados ante la atenta mirada de las maestras distribuidas entre las filas. “¡Media vuelta!” -es la orden para girarse de espaldas al frente y esperar la orden de pasar de forma ordenada al comedor, donde otra maestra ya se encuentra sirviendo los platos.

## 2\*. Una situación que a nadie gusta: “Pensar, con hambre no se puede pensar”<sup>14</sup>

En la escuela de Jakutinga, el comedor-cocina es un espacio de unos 6 x 8 mts., una construcción separada de las aulas pero no muy lejana, podría decirse que al lado del edificio principal. De piso de cemento y paredes de madera pintadas de blanco con cuatro ventanales que facilitan la iluminación, cuatro mesas largas están dispuestas de manera longitudinal en las que los niños se sientan enfrentados ubicándose doce chicos por mesa. En el salón hay también una pizarra con anotaciones de una clase anterior, el lugar también funciona como aula, dada la cantidad de estudiantes los salones reciben usos múltiples y con grados en simultáneo.

El número de comensales varía por cuestiones de espacio por lo que algunos almuerzan en sus casas (o dicen que lo hacen) como suele ocurrir en las esporádicas circunstancias en las que no hay posibilidad de ofrecerles almuerzo en el comedor, o porque no pudo venir la cocinera y no hay quién la remplace, como a veces lo hacen las maestras o directora, o porque no hay con qué cocinar. Dicen que lo hacen, sobre todo los niños Mbya, que según la maestra del nivel inicial, cuando en la escuela se sabe que algún día no va a haber comedor, les avisan a los niños que almuercen en sus casas, pero a veces esto no ocurre por diferentes circunstancias (los padres debieron salir, el día se organizó de otra manera o no comen al momento del almuerzo).



Algunas tardes la merienda es abundante y compensa el hambre, pan y leche son distribuidos “haciendo malabares” para que alcance para todos. A medida que los pequeños terminan de almorzar van saliendo al patio y dejando sus lugares a algunos de sus compañeros más grandes que no han comido en sus casas; mientras se encuentran esperando su turno, algunas actividades les son encomendadas a los mayores, como acomodar las aulas, pasar alguna escoba o baldear el patio central... “no sé por qué nos hicimos cargo de esta tarea” dice Claudio, un jovencito del 7mo grado, riéndose en complicidad con tres compañeros más. (Nota de campo N° 14, 07/10/2013)

### 3\*. Los maestros venimos a trabajar, a enseñar; los niños a aprender y jugar... “con lo que hay”

Sorteado el almuerzo, los niños van incorporándose a sus aulas, son grados compartidos dadas las condiciones edilicias. Se agrupan de acuerdo a los niveles del primer ciclo de enseñanza, de primero a tercero, cuarto, quinto y sexto; séptimo se organiza aparte y el jardín de infantes cuenta con salita propia. A medida que se van acomodando, van recibiendo las instrucciones de trabajo por parte de las maestras. La escuela corresponde a un establecimiento de “tercera categoría”<sup>15</sup> por lo que la directora además de la gestión lleva a cabo la función docente.

Caminamos por el patio central, se puede apreciar y escuchar cómo se va organizando la jornada: los llamados de atención al orden no son muy frecuentes.

Mientras paseamos nos dirigimos a la parte posterior de la salita del Nivel Inicial, no esperábamos encontrar a los niños del jardín cepillándose los dientes. Fue una sorpresa para ambos y una circunstancia embarazosa, los chicos y yo no sabíamos bien qué hacer. Sonriendo atinamos a volver por donde vinimos, ellos continuaron con

la tarea higiénica sosteniendo sus tazas de plástico de colores con agua y haciendo morisquetas, algunos sonreían, otros como T. (Mbya) se mostraron muy molestos por la intromisión en una tarea casi íntima, frunciendo el ceño y quedándose completamente serios.

La escuela no cuenta con sanitarios separados por tabiques y conexión de agua para lavamanos y mochila de descarga, existe un baño tipo letrina a unos 10 mts. bajo un enorme Tajy (Lapacho) y una canilla en una esquina de la escuela, la precaria instalación es utilizada por los niños, niñas y las maestras.

Casi siempre por el patio pueden verse pululando algunas gallinas (*urú*) que son espantadas por las maestras cuando éstas desean ingresar a las aulas, también son compañía algunos cachorros “*jagua kuery*” (perros, *kuery=plural*), aunque éstos no representan molestia alguna, se tiran a dormir bajo las sombras y constituyen un aviso centinela cuando alguna persona se acerca a la escuela o ingresa algún automóvil.

Por suerte, hace tiempo no falta el agua y ya no se recurre a los pozos *nacientes* ni a los arroyos ya que el problema se resolvió parcialmente con una perforación y un tanque de gran capacidad, el problema aparece cuando hay cortes de luz o por inconvenientes con la bomba.

En el corredor central se suele disponer un balde de 20 litros de agua y una taza o jarro de plástico para extraer el líquido del mismo con el único propósito del aseo de manos al regresar del baño, a disposición una botella de detergente a un costado.

### 4\*. El rincón de los “Gurises Felices”

El Nivel Inicial desarrolla sus actividades áulicas en un pequeño ambiente de unos 4 x 3 mts. aproximadamente, posee dos ventanas que dan al Oeste y desde donde se observa el patio de entrada, los mástiles, la casa de la cacique y la Ruta Prov. N°6; otras dos ventanas dan al Este y comunican con el aula del segundo grado. Las paredes son de madera tipo machimbre, pintadas tres ca-



ras de lila y una de blanco. En la pared del Este, en la esquina de la puerta un pequeño mástil con la bandera, un estante con los elementos de higiene de los niños, jabón, cepillos de dientes, papel higiénico, un pote de alcohol en gel. En las ventanas hay cortinas largas y de un azul oscuro, en la misma pared del Este, un afiche con una imagen del cuerpo humano (niño rubio con los brazos “haciendo fuerza” y en su cuerpo los nombres de las partes del mismo). Un cartel de gran tamaño abarcando desde el cielo raso hasta casi el suelo: “Bienvenidos, nivel inicial” colorido, con lentejuelas de colores y dos grandes jirafas, una de color naranja, la otra de color rosa. En el mismo lugar, una pequeña mesa con cuadernos, papeles, útiles, un estante que guarda elementos lúdicos de colores y algunos libros; en la pared al Sureste, un mueble de gran tamaño con puertas, semejante a un placar o ropero y una estantería también de importantes dimensiones con la mayoría de los juegos almacenados en cajas simpáticamente decoradas con dibujos de animales, sobre todo el que pareciera ser “el Sapo Pepe”.

Al centro del aula, tres pequeñas mesitas en las que trabajan y que ofician de escritorio a la maestra. El piso como en toda la escuela, patio y aulas es de cemento alisado.

Al comienzo de cada ciclo lectivo, las principales dificultades manifestadas por la maestra tienen que ver con cuestiones como el aseo personal de los niños, la presentación con el uniforme y sobre todo la lengua, elemento esencial para la comunicación. Los niños Mbya aprenden a comunicarse en su lengua, en sus casas sus padres les hablan en la lengua Mbya porque el castellano, idioma del Juruá, lo aprenderán en la escuela, como comentó una vez un A.D.I “yo tengo una nena de tres años, no conoce palabra en castellano, después va a aprender en la escuela” así van aprendiendo el castellano “sobre la marcha”, en la cotidianeidad escolar, para entenderse con sus compañeritos y maestra que no hablan Mbya. Aquí el rol del Auxiliar Docente Indígena es fundamental, surgen las complicaciones cuando el mismo no puede asistir de forma continua a las clases.

Hacia finales de cada ciclo, la mayoría de los niños Mbya habla fluidamente el castellano con

sus compañeros, sin embargo, éstos no aprenden la lengua Mbya aunque demuestren cierto interés o los imiten “haciendo que hablan” en Mbya: “epocherá” suelen pronunciar varias veces y reírse; sus compañeritos Mbya simplemente los ignoran, concretamente no están diciendo nada. (Nota de Campo N°13, 30/09/2013)

Aunque lo esencial del aprendizaje prioritario en las planificaciones del Nivel Inicial no sea específicamente la alfabetización sino el estímulo sensorial y emocional a través de los distintos dispositivos de aprendizaje lúdicos, en este caso hay un fuerte énfasis en el trabajo didáctico de reconocimiento de las letras del abecedario y los números enteros que para el fin del ciclo se pone como meta la identificación y efectivo conteo del 0 al 10 y el abecedario completo con el reconocimiento de palabras y la escritura de algunas.

Entonces se vuelve constante el empleo de revistas para la identificación de las letras, la escritura de los nombres propios y poder identificar cantidades de objetos y contarlos de forma correcta, tarea que por cierto desempeñan con notable habilidad los pequeños educandos, destreza resaltada por la maestra respecto a los niños Mbya.

Pintar y dibujar también acompañan a la temprana alfabetización, en donde dibujar ciertos animales como ovejas o vacas deben acompañar los diseños y señalar con un número la cantidad de figuras dispuestas en el papel.

Parte de la enseñanza alfabetizadora es el reconocimiento de las terminologías de parentesco, que son por supuesto las formas de denominar a los parientes desde la perspectiva Juruá.

Así, por ejemplo, la maestra toma la figura de un bebé y se la enseña a los niños: *¿de dónde sale este bebe?* -De la panza de la mamá -responden al unísono. *¿Quién tiene hermanitos en la casa?* -Yo, yo” -responden todos a la vez... *¿todos tienen hermanitos bebés en la casa?* y entre las respuestas afirmativas de un par de niños surgen otras edades, 2 y 3 años. *Pero esos ya no son bebés* -responde la maestra. Luego toma una figura de un niño/a, posteriormente de un adulto, hasta un abuelo/a; podría decirse que les habla resumidamente del desarrollo de una persona a través del tiempo. *¿Quién tiene abuelos?* -pregunta- Los



*grandes son adultos*

¿Ustedes qué son? -¡Niños! -responden todos juntos. (Nota de Campo 7, 27/05/13)

Luego de la presentación de la maestra, trabajan sobre dibujos hechos en sus cuadernos de trabajo, esta vez coloreando la silueta de una anciana que vendría a representar a sus abuelas.

En ocasiones, el trabajo es suplantado por la lectura de un cuento o una pequeña historia por parte de la maestra.

Prestan atención a un libro que les muestra la maestra, “Tomasito” quién está tomando “la teté” dicen los niños, a lo que la maestra corrige “la maderita”. Les enseña cómo estaba el bebé en la panza de la mamá.

¿Quién les puso sus nombres? Ante el silencio de los niños, la maestra dice: *son los papás quienes les ponen sus nombres. Cuando ustedes nacen, papá y mamá ya tienen decidido cómo se van a llamar.* (Nota de Campo 7, 27/05/13)

Para los Mbya, el nombre es considerado sagrado porque ha ‘bajado’ al igual que el niño por mandato de alguno de los cuatro órdenes divinos: “Jakaira, Tupâ, Karai, Ñamandu o sus versiones femeninas, quienes son los que envían a esta tierra el alma del futuro ser; ‘hablan de él’ como gustan decir los Mbya”. (Larricq, 2012:37)

Los nombres (rera) que se les suele conocer, en formas castellanas, son dispuestos por los padres para el contacto con los Juruá y para todo lo que implica ‘nuestro mundo’. El Juruá nunca sabrá el nombre verdadero de un Mbya, a menos que éste se lo comunique tras una larga relación como Irû (amigo). Cabe señalar que esta suerte de ocultamiento del nombre verdadero es un mecanismo de protección espiritual ante el contaminado e imperfecto mundo del Juruá, mundo denominado *tekó achy*, la cultura o vida imperfecta (Bartolomé, M. 2009:321)

Al niño Juruá se lo nombra -en la mayoría de los casos- por los padres al nacer. El niño Mbya recibe su nombre pasado cierto tiempo del nacimiento, hasta el año o más, cuando se evidencia su fortaleza física es cuando los padres lo llevan a “escuchar su nombre” (Larricq, 2012:54) De manera análoga a lo que en las religiones se considera un bautismo, el niño Mbya es llevado

ante el *opyguá*<sup>16</sup> quien consulta a los dioses a través del humo del *petýgua*<sup>17</sup> y luego dice el nombre del niño o niña.

## 5\*. Los recreos y sus otros ‘desafíos’

Los momentos lúdicos propios de los recreos son especiales para la observación de las interacciones entre los niños miembros de la aldea y los niños criollos. Los chicos se reparten en grupos de interminables partidos de bolita (canicas), la mayoría de los participantes son varones, cada tanto una nena se acerca a mirar pero no participa, parece ser un juego exclusivo. Los duelos de bolitas tienen su propio lenguaje: “sin monda”, “qué mondajero”, “ticale”, “tica buena, tica mala”, “último a la de veras”<sup>18</sup> o también “devera” (Nota de Campo N° 10, 02/07/13), son frases constantes antes y durante los partidos. Se conforman grupos que se batan a duelo entre sí, sin importar las edades, estableciéndose jerarquías en orden a los grados de habilidad de los participantes. Los más adiestrados exhiben orgullosos las bolitas ganadas en los combates “a muerte”, se los puede reconocer a lo lejos por el sonido que emiten las esferitas de vidrio en sus bolsillos.

En ocasiones los duelos son de a dos, en los que pueden verse “enfrentamientos” interétnicos, las reglas son estrictamente respetadas y los conflictos por trampas u omisiones son mediados por un tercer jugador que oficia de juez, a veces estos conflictos se resuelven con un “partido a muerte” sin llegar a ofensas ni agresiones pero sí enojos y alguna que otra palabra grosera.

Las niñas caminan en grupo conversando por el patio. Las más grandes solicitan una pelota de vóley, a los pocos minutos ya hay conformados dos equipos enfrentados en un partido en la red que se mantiene armada a un costado del patio de entrada. Otros prefieren compartir tererés<sup>19</sup> bajo una sombra y conversar, se conforman grupos en los que se mezclan varones y niñas y otros que ya tienen a sus compañeros de juego cotidianos de los que no se separan. Los más pequeños sacan sus juguetes al patio o consiguen prestadas bolitas



para jugar entre ellos. Para los niños del primer ciclo los juguetes de los del nivel inicial son una irresistible tentación, y terminan compartiéndolos con los más pequeños. Por lo general, los “juguetes permitidos” para sacar afuera del aula son los bloques de ladrillos de plástico, de diversos tamaños y colores y los juegos de madera como así también algunos juguetes “de uso libre” que suelen traer de sus casas o que son enviados a la escuela mediante donaciones.

Los usos más habituales de los ladrillitos son transformarlos en vehículos o en “pistolas” para jugar a “policías y ladrones”, este último juego más común en los niños un poco más grandes, los pequeños se dedican a crear autos y aviones.

El recreo “largo” (de 15 a 20 minutos, que en ocasiones se extiende a 30 minutos) es una fiesta, suele haber casos de “indisciplina” con sanciones por parte de las maestras, quienes se sientan en el corredor en ronda y observan a los niños, el castigo es un “plantón” en la esquina por correr “a lo loco” o por lastimar a un compañero (según las maestras nunca llegan a agresiones graves).

¿A quién no le tocó vivir la humillante experiencia?

Algunos hasta se las ingenian para continuar jugando desde las posiciones punitivas oficiando de “campana” a los que juegan a las escondidas o tratando de auto adscribirse nuevos roles desde los cuales, estar puesto de plantón por la maestra equivale a “estar preso”, generar el deber de ser rescatado por un compañero.

Los niños Mbya de todas las edades se ven envueltos en los juegos que se desarrollan en los recreos. Existen ciertos juegos “tradicionales” como son *mboi*, *capichuá*, *manji’o reraa*<sup>20</sup> que no se practican a pesar de existir proyectos y trabajos de recopilación de los juegos y canciones Mbya, llevados a cabo por la escuela en conjunto con la comunidad y los educadores indígenas. Que no se practiquen con frecuencia no responde al olvido de estos juegos, como el temor a la “pérdida de la lengua, o de la cultura” que suelen manifestar quienes visitan la escuela de forma particular o institucional, simplemente a los niños criollos -recordemos son mayoría- no les resultan atractivos frente a la capacidad de convocatoria de juego que

tienen las pelotas de vóley, de fútbol o “policías y ladrones”, en los que las reglas y términos usados provienen del castellano. Una situación diferente se da fuera del contexto escolar al observar a los niños de la aldea jugar juntos los fines de semana.

Sin embargo, algunos de estos juegos “tradicionales” como “la cinchada”, *mboi* (serpiente) o las “manchas” se practican en los días de “Educación Física” y son propuestos por el profesor, en un predio de mayores dimensiones que el del patio escolar, un descampado al frente de otra escuela en la aldea Jakutinga, la escuela E.F.A (Escuela de Familia Agrícola) “Tajy Poty” (Lapacho en flor), secundaria intercultural bilingüe a la que asisten jóvenes Mbya de varias comunidades.

## Consideraciones finales para un camino esbozado

Como señalan diversos autores, la etnografía es una experiencia vivida en campo, siendo además la construcción de una relación social, con implicancias para el investigador y para los agentes que forman parte de dicha relación.

La escuela es ese universo familiar, por un lado, demasiado conocido podría decirse, lo que dificulta practicar el extrañamiento necesario para comprenderlo; por el otro, contiene uno paralelo y diferente a la sociedad nacional, invisibilizado, negado: el *Mbya Rekó* o modo de ser Mbya.

La investigación en los espacios escolares no es tarea sencilla por lo invasiva que puede resultar la observación externa por parte de agentes que no pertenecen o no ejercen la docencia, tampoco resulta simple desentrañar las complejidades que operan dentro del sistema escolar y no caer en absurdas acusaciones individuales.

Hemos señalado algunas dimensiones que creemos emergen como principales ‘desafíos’ a afrontar en esta escuela en particular y cuyo análisis en profundidad queda aún pendiente a fin de lograr aportar a las discusiones en torno a las formas de enseñanza, describir qué sucede, cómo se produce la inserción del niño Mbya al Siste-



ma Educativo Formal y su paso por el lugar de alumno. Buscamos contribuir al debate sobre la Educación Intercultural Bilingüe afrontando situaciones contradictorias y ambigüedades que no responden necesariamente a intereses destructivos o perversos sino más bien a la ausencia de espacios de discusión y reflexión en el seno mismo de los organismos estatales, situación que ha comenzado a cambiar con esfuerzo y compromiso de numerosos agentes por dentro y fuera de las instituciones.

## Bibliografía

ALLICA, Rita María Laura (2011): "Camino hacia la E.I.B" En: Hecht, Ana C. y Loncon Antileo, Elisa (Comps): *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Fundación Equitas, Santiago de Chile.

ARCE, Hugo (2009): *Los usos de la Interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina*. Tesis de Maestría. Mimeo. Departamento de Antropología Social y Cultural, Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra, España.

BARTOLOMÉ, Miguel (2009): *Parientes de la Selva, Los Guaraníes Mbya de la Argentina*. Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica (CEADUC) Biblioteca Paraguaya de Antropología. Volumen 72, Asunción, Paraguay.

CEBOLLA BADIE, Marilyn (2005). Docentes y Niños: Juruá Kuery e Indios. Breve reseña sobre la situación de las escuelas aborígenes bilingües-biculturales en la provincia de Misiones, Argentina. AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, N° 41. Mayo-Junio. ISSN 1578-9705.

DÍAZ, Beatriz y GOYCOCHEA, Mariano (2007). "Las escuelas que reciben alumnos indígenas. Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe". DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en [\[vo.edu.ar/Atlas/Intercultural-Bilingue\]\(http://vo.edu.ar/Atlas/Intercultural-Bilingue\). Fecha de Consulta: 10/09/2014](http://www.mapaeducati-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

LARRICQ, Marcelo (2012): *Ipytúma - Construcción de la persona entre los Mbya-Guaraní*. 2da ed. Posadas, Editorial Universitaria, Universidad Nacional de Misiones.

PALADINO, Mariana y CZARNY, Gabriela (Orgs.) 2012. *Povos indígenas e escolarização. Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Editora Garamond Ltda. Río de Janeiro, Brasil.

## Páginas Web

Área de la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe. MCECyT de Misiones <http://ameib.wordpress.com/normativa/> Fecha de Consulta 12/09/2014

Convenio sobre pueblos indígenas y tribales. Disponible en <http://ameib.files.wordpress.com/2011/05/c169-convenio-sobre-pueblos-indc3adgenas-y-tribales.pdf> Fecha de Consulta 12/09/2014

Datos del Ministerio de Ecología y RNR de la Provincia de Misiones. Disponible en <http://www.ecologia.misiones.gov.ar/ecoweb/index.php/ecologia-y-des-sust/areas-protegidas> Fecha de consulta 10/09/2014

Entrevista a Ana María Gorosito Kramer en "El Territorio" Lunes 2 de Agosto de 2010. Disponible en <http://www.territorioidigital.com/nota2.aspx?c=0260902993513846> Fecha de acceso: 12/09/2014

Ley 26206 de Educación Nacional. Disponible en: <http://ameib.files.wordpress.com/2011/05/ley-26206-de-educac3b3n-nacional.pdf> Fecha de Consulta 12/09/2014.



## Notas

- 1 Ana María Gorosito Kramer: Los Guaraníes en la Región: una aproximación histórica antropológica. Ponencia de apertura. Curso Guaraníes en el Sistema Educativo Formal, una aproximación a la realidad actual. DAS-FHyCS, UNaM 29/08/2013.
- 2 Datos del Ministerio de Ecología y RNR de la Provincia de Misiones. Disponible en <http://www.ecologia.misiones.gov.ar/ecoweb/index.php/ecologia-y-des-sust/areas-protectidas> Fecha de consulta 10/09/2014.
- 3 (Paí Antonio Martínez, cacique Mbya) comentado por el Profesor Rodolfo Fernández, Director de la Escuela Bilingüe de Frontera Jornada Completa *Tekoa Arandú, Pozo Azul, Misiones. En el marco del Seminario de Extensión: "Guaraníes en el Sistema Educativo Formal" Una aproximación a la realidad actual, organizado por el DAS. FHyCS UNaM. 17/10/2013 Guaraníes y Escolarización, experiencias de Procesos Escolares.*
- 4 Profesores Aranda, Sandra; Fernández Rodolfo (Escuela Bilingüe de Frontera Jornada Completa *Tekoa Arandú, y aula satélite Tekoa Alecrim, Pozo Azul, Misiones) se expresaron al respecto comentando sus experiencias en el marco del Seminario de Extensión: "Guaraníes en el Sistema Educativo Formal" Una aproximación a la realidad actual, organizado por el DAS. FHyCS UNaM. 17/10/2013 Guaraníes y Escolarización. Experiencias de Procesos Escolares.*
- 5 Beatriz Díaz y Mariano Goycochea. "Las escuelas que reciben alumnos indígenas. Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe". DiNIECE, 2007. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Intercultural-Bilingue> Fecha de Consulta: 10/09/2014
- 6 Disponible en <http://ameib.files.wordpress.com/2011/05/c169-convenio-sobre-pueblos-indc3adgenas-y-tribales.pdf> Fecha de Consulta 12/09/2014
- 7 Entrevista a Ana María Gorosito Kramer en "El Territorio" Lunes 2 de Agosto de 2010. Disponible en <http://www.territorioidigital.com/nota2.aspx?c=0260902993513846> Fecha de acceso: 12/09/2014
- 8 Área de la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe. MCECyT de Misiones <http://ameib.wordpress.com/normativa/> Fecha de Consulta 12/09/2014
- 9 Disponible en <http://ameib.files.wordpress.com/2011/05/ley-26206-de-educacion-nacional.pdf> Fecha de Consulta 12/09/2014
- 10 Juruá: (yuruá) etnónimo con el que los Mbya nombran a 'los blancos', y a los 'criollos'. Según Bartolomé M. (2009) et al, "de boca peluda", en alusión a la barba.
- 11 José Marx (Alemania 26/08/34 – Argentina 22/06/2009) Sacerdote S.V.D (Siervo del Verbo Divino) más información en: <http://www.svdargentina.org.ar>. por entonces párroco de la localidad de San Ignacio, Misiones. En la actualidad aún se conserva en una de sus paredes una placa con la inscripción: "Donación de la embajada de la República Federal de Alemania", sin fecha, que aportó fondos para la edificación. Marx encargó otorgarles la propiedad de la tierra, actualmente parte del predio es propiedad del Obispado de Posadas.
- 12 (Maestra. Entrevista Propia 08/07/13).
- 13 Proviene de 'tarefa', tarea o trabajo, utilizado en el portugués brasileño. Tarefero, nombre local dado al trabajador rural estacional en los cultivos de yerba mate. Ver Etnografía e historia de las relaciones interétnicas. Nativos y antropólogas en el Alto Paraná misionero. MASTRANGELO, Andrea y TRPIN, Verónica En: Desarrollo y estudios rurales en Misiones. BARTOLOME, Leopoldo y SCHIAVONI, Gabriela (comps). Ediciones Ciccus, Buenos Aires: 2008, Pág. 312.
- 14 Del estribillo de la canción "Pensar" de la banda uruguaya de rock "No te va gustar" (NTVG) <http://www.notevagustar.com>
- 15 En entrevista con la maestra del Nivel Inicial me explica a *grosso modo* cuáles serían las categorías de clasificación de los establecimientos. Varían de acuerdo a la cantidad de alumnos matriculados, así una escuela de 1° Categoría tiene la dirección con un cargo directivo exclusivamente, de 2° Categoría con función de directivo y de docente en los casos de doble turno y de 3° Categoría son las escuelas de 'menor tamaño' en las que el directivo cumple ambas funciones en simultáneo. (Maestra de Nivel Inicial, entrevista propia, 08/07/13). Asimismo, en el Estatuto del Docente del Consejo General de Educación de la Provincia de Misiones, en el Capítulo III, de la Función, Categoría y Ubicación de los Establecimientos en su Artículo 7° Inciso II, clasifica a las escuelas: Por el número de alumnos, grados, divisiones o especialidades, en: a) De Primera Catego-





ría; b) De Segunda Categoría; c) De Tercera categoría. Ver: <http://www.cgepm.gov.ar/Docentes/estatuto.asp>  
Fecha de Consulta: 25/11/2013

16 Opygua: nombre del líder religioso también denominado Pa'i (Larricq, 2012)

17 Petýgua: pipa guaraní estrechamente relacionada con la práctica religiosa (Larricq, 2012) Petý: Tabaco, en guaraní del Paraguay.

18 Los términos *sin mondá* y *qué mondajero* provienen del guaraní del Paraguay. Monda: robo, saqueo, rapiña, despojo y Mondaha (la h se lee j) ladrón, ratero. Ver: Ne'eryru. Diccionario Guaraní-Español. Instituto Superior de Lenguas, Universidad Nacional de Asunción. Asunción Paraguay, 1997. Edición 2012. Establecer el juego *sin mondá* implica no infringir una regla, mantener firme la mano sobre el suelo al momento de lanzar la canica para *Ticar* a la otra que pertenece al rival. Ser *mondajero* equivale a ser ladrón, a hacer trampa al acercar la mano hacia la canica rival. *Ticar* consiste en golpear a la canica rival, proviene de la onomatopeya de las canicas al chocar "tic" (sic). Que las 'ticas' sean buenas o malas corresponden a reglas que se pautan de antemano antes de comenzar el juego, se "canta" y quien cante primero 'tica buena' a su turno de tirar tiene marcada como posible trofeo la canica enemiga, la 'tica mala' también se canta y quien lo haga lo hace para proteger su canica que ya está en el campo de juego, quien la 'tique' tendrá el juego en contra. "Ultimo a la de veras" corresponde a un desafío, y por lo general quien está organizándolo espera que los demás posibles jugadores estén distraídos para proferir la consigna, de esa forma será él quien tire por último su canica. Que el juego sea "a la de veras" significa que el ganador se lleva las canicas rivales que haya 'ticado'. Cabe aclarar que para 'matar' una canica rival se la debe 'ticar' y posteriormente insertar la bolilla propia en un pequeño hoyo, nombrado en el juego "hoyito". (Nota de Campo N° 10, 02/07/13)

19 Tereré: infusión fría de Yerba Mate, suele prepararse con agua y hielo o con algún jugo o gaseosa, se acostumbra beber en los días calurosos, sobre todo en el verano en la región del Litoral y en el Paraguay. En los recreos su consumo está permitido. (Nota de Campo N°14, 07/10/2013)

20 Mboi (serpiente) consiste en un juego de imitación, en el "capichuá" o "payana" se toman series de piedritas y al juntar una con la mano se lanzan las otras

que ya se tenían en la misma mano al aire y mientras éstas se elevan se alza una más y así sucesivamente. Manji'o reraa es otro juego de imitación que significa "el mandioquero" y que consiste en imitar la compra y venta de mandiocas a un agricultor.

