

**DOCENTES Y NIÑOS: JURUA KUERY E INDIOS
BREVE RESEÑA SOBRE LA SITUACION DE LAS ESCUELAS ABORIGENES BILINGÜES-
BICULTURALES EN LA PROVINCIA DE MISIONES, ARGENTINA**

Marilyn Cebolla Badie

macebolla@yahoo.com.ar

Lic. en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones.

Doctoranda, Programa de Doctorado en Antropología Social y Cultural. Universidad de Barcelona.

RESUMEN

En el presente trabajo realizaremos un breve recorrido por la situación de las escuelas denominadas bilingües-biculturales en la provincia de Misiones, Argentina. Estos establecimientos destinados a la población infantil de la etnia mbya-guaraní se enfrentan a diversos obstáculos derivados del encuentro entre dos culturas. En la Argentina, la escuela se ha conformado históricamente como una institución homogeneizadora cuyo principal cometido ha sido lograr la constitución de una identidad nacional y unificar bajo un mismo marco la diversidad cultural. Las escuelas aborígenes no cuentan con un currículo específico y los docentes, en su mayoría, desconocen la lengua *mbya* en la que supuestamente deben ser alfabetizados los niños, ignorando por completo los fundamentos de una cultura que se mantiene orgullosamente. Sin embargo, a pesar de la situación general de desvalorización del bagaje cultural de los pequeños *mbya* y de la desidia con que las autoridades educativas tratan la problemática de estas escuelas, la matrícula escolar aumenta cada año y los insistentes reclamos de indígenas y maestros comienzan a ser escuchados.

ABSTRACT

In the present work we will realize a brief view for the situation of the schools denominated bilingual-biculturales in the province of Misiones, Argentina. These schools are destined to the children population of the mbya-guarani ethnic group, and have to face diverse obstacles derived from the encounter between two cultures. In Argentina, the school has been historically conformed as an homogenizing institution whose principal assignment has been to achieve the constitution of a national identity and to unify the cultural diversity. The aboriginal schools do not possess a specific curriculum and most of the teachers do not know the *mbya* language in that supposedly the children must be alphabetized, ignoring completely the fundaments of a culture that it is still proudly alive. Nevertheless, in spite of the general situation of depreciation of the *mbya* children cultural baggage and of the negligence with which the educational authorities treat the problematic of these schools, the number of the students increses each year and the insistent reclamations of indigenous and teachers begin to be listened to.

PALABRAS CLAVE: educación formal, escuelas bilingües-biculturales, situación actual, etnia mbya-guaraní, Misiones, Argentina.

INTRODUCCIÓN

La etnia *mbya* pertenece a la familia lingüística guaraní y originariamente su territorio tradicional comprendía la zona oriental del Paraguay, el sureste del Brasil y la provincia de Misiones en Argentina. Los integrantes de este grupo se distinguen entre las etnias guaraníes por haber sido muy perseverantes en la conservación de sus pautas culturales, resguardándolas en gran medida de los embates de la sociedad occidental.

En Misiones la población indígena se estima en aproximadamente 3.500 personas, las cuales habitan en comunidades que hasta hace sólo dos o tres décadas se encontraban ubicadas en zonas de selva y podían ser consideradas verdaderos “enclaves étnicos”, los cuales son definidos por Gorosito Kramer (1983) como aldeas que se encuentran ubicadas a cierta distancia de las poblaciones blancas y cuyos miembros no tienen una total dependencia económica de la sociedad regional. Este alejamiento voluntario del que aún hoy es considerado el contaminante mundo de los blancos, ya no puede mantenerse ante el avance arrollador de los frentes agrícolas y la deforestación. Actualmente, se multiplican los reclamos por las tierras que habitan y las comunidades que hasta hace unos pocos años rechazaban la posibilidad de contar con una escuela en su *tekoa*¹, hoy la solicitan al gobierno provincial, alegando que necesitan que sus niños aprendan a leer y escribir en castellano para defender sus derechos.

Los establecimientos educativos que se crean en las comunidades son denominados bilingües-biculturales sin que exista una reflexión acerca de la factibilidad de cumplir con las condiciones que estas denominaciones suponen. Como afirma el etnolingüista Esteban Mosonyi, si hablamos de educación bilingüe y bicultural debemos considerar que:

“La educación intercultural bilingüe respeta las identidades étnicas y lingüísticas, utiliza los idiomas indígenas en el proceso de enseñanza-aprendizaje aproximadamente durante la mitad del espacio-tiempo educativo, mientras que las formas y contenidos educativos no autóctonos se introducen en forma democrática, horizontal, no compulsiva y orgánicamente articulada con cada manifestación del acervo educativo aborigen.” (Mosonyi 2004)

Por otra parte, si realizamos un breve recorrido histórico acerca de la conformación de la escuela en Argentina, veremos que:

“(…) ha surgido históricamente desempeñando un papel central en los procesos de unificación y uniformización del estado nacional comenzados durante el siglo XIX; “en el caso

¹ *Tekoa*: poblado. En otros tiempos comprendía la aldea y los territorios de caza de una familia o linaje.

de Argentina y de Uruguay no podría concebirse el estado nacional sin la implementación de sistemas educativos férreamente centralistas y nacionalistas” (Behares 1997; 10). De esta forma, los sistemas educativos nacionales se originaron con tres fines fundamentales: “1. La constitución de una identidad nacional, a través de una mitopeya común y una axiomática de lealtad nacionales. 2. La asimilación cultural de todos los habitantes a un mismo marco de referencia. 3. La asimilación de todos los hablantes a la “lengua oficial” (ídem, 11).” (Quadrelli 1997: 7)

La escuela ha sido desde sus comienzos una institución homogeneizadora y normalizadora al servicio de la cultura dominante, cuya finalidad era la asimilación de las grandes masas de inmigrantes portadores de lenguas y costumbres diversas que desde mediados del siglo XIX arribaron a la Argentina y fueron conformando la población del país.

La sociedad *mbya* posee su propio sistema de educación que sigue demostrando su eficacia en la actualidad cuando debe afrontar incluso la estigmatización de la identidad étnica. Este sistema no formalizado tiene como principal característica, la de enseñarse y aprenderse en términos de socialización integrante. (Melià 1979) Es decir, con procedimientos que si bien están sistematizados son de característica flexibles, y por supuesto, sin la necesidad de tiempos rígidamente pautados y de una estructura física. El niño va adquiriendo los conocimientos necesarios para desenvolverse en su sociedad en los escenarios mismos de la vida.

“La escuela, como instituto formalizado en el ejercicio de una actividad de aprendizaje consciente, es una institución extraña para la sociedad guaraní (sociedad basada en la oralidad) que se distingue por la ausencia de formalización de los sistemas de socialización (como sucede en la mayoría de las sociedades indígenas)” (Melià, 1979). (Citado por Quadrelli 1997: 6)

Asimismo, cualquier análisis de la educación formal en las comunidades indígenas debe considerar que la escuela se encuentra inmersa en un contexto de contacto interétnico y por lo tanto, de conflicto. Cardoso de Oliveira (1978) enfoca las relaciones interétnicas entre grupos indígenas y segmentos regionales de la sociedad nacional en cuanto relaciones de fricción, debido al carácter básicamente antagónico que las distingue. Enmarcando la situación de contacto en un sistema que es totalmente asimétrico, donde las relaciones se dan en términos de subordinación - dominación, debido al poderío "bélico y económico" que presenta la sociedad nacional.

LAS ESCUELAS ABORÍGENES

En la provincia de Misiones existen diecisiete escuelas de ciclo primario denominadas aborígenes, de las cuales ocho son de gestión privada, es decir, son mantenidas por congregaciones

religiosas católicas y evangélicas. Si consideramos que en la provincia hay cincuenta y dos asentamientos indígenas, el porcentaje de los que cuentan con escuela es reducido.

Las primeras escuelas denominadas bilingües-biculturales comenzaron a funcionar a mediados de la década de los '80. La primera en obtener reconocimiento oficial fue la escuela de Fortín Mbororé en el norte de la provincia, aunque dependiendo administrativamente de un establecimiento del pueblo de Puerto Iguazú.

Según lo expone la investigadora Andrea Quadrelli en su trabajo sobre la educación indígena en Misiones, si bien en los documentos oficiales de creación de las primeras escuelas aborígenes se habla de crear unidades escolares que respeten las "pautas culturales y étnicas" de la población a la que están destinadas, no existe una planificación específica que contemple estas características:

"(...) constatamos la ausencia de una planificación educativa desde el Sistema Educativo Provincial que se descubre en la falta, a 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 que reciben la misma formación pedagógica que los docentes que ejercen en escuelas estatales." (Quadrelli 1997: 6)

Por otra parte, sólo algunos maestros hablan o tienen conocimientos rudimentarios del guaraní *jopara* o guaraní standard que se habla en Paraguay y prácticamente nadie puede expresarse en la lengua *mbya*, la cual presenta diferencias distintivas en cuanto a gramática y vocabulario. Las clases se imparten en la que se considera erróneamente la lengua materna sólo en los primeros años, a los que asisten niños que en su mayoría aún son monolingües. Los maestros hacen uso del guaraní simplemente para traducir las clases preparadas en castellano, sin que medien explicaciones sobre las diferencias que existen cuando se trasladan conceptos desde una lengua occidental a otra de origen distinto, con el agravante de que los contenidos son completamente ajenos al mundo cognitivo y simbólico del que son portadores los niños *mbya*.

Asimismo, la escuela impone prácticas completamente desconocidas para estos chicos y que son contrarias al modo en que han sido socializados. La disposición en las aulas en las que deben sentarse en los bancos uno detrás de otro, la prohibición de charlar o consultarse entre ellos y la obligación de permanecer sentados durante largos períodos de tiempo es considerado como una suerte de castigo. Los docentes que intuyen la incomodidad que les causan estas medidas y les permiten trabajar en grupo sentados en el suelo o incluso recostados sobre los largos bancos que constituyen el mobiliario en algunas escuelas, deben resignar la evaluación individual de sus alumnos o apelar a estrategias que se apartan de las exigidas por las reglamentaciones educativas.

En la educación *mbya* el aprendizaje de la vida comunitaria, imprescindible en otros tiempos para asegurar la supervivencia del grupo, tiene una importancia fundamental; como lo expresa Larricq en su investigación sobre la construcción de la persona *mbya* “el niño no sólo no está solo, sino que el grupo es parte de sí mismo, de su ser en el mundo” (Larricq 1993: 64).

Para ejemplificar la manera en que la educación no formal que reciben estos niños se manifiesta en el ámbito escolar, a continuación relato una experiencia de la que fui testigo directa cuando realizaba trabajo de campo para un proyecto de la Universidad Nacional de Misiones en Colonia La Flor, en la frontera con Brasil, al nordeste de la provincia. Próxima a los límites de la colonia se encuentra la comunidad de Jeju que se resistía a enviar sus niños a la escuela pese a la insistencia de la directora del establecimiento más cercano (seis kilómetros). Sus pedidos finalmente tuvieron éxito cuando dos chicos de la comunidad asistieron por primera vez a las clases. Debemos hacer hincapié en el hecho de que los niños elegidos eran un hijo y un nieto del líder religioso y no del cacique como sería de esperar, demostrándonos una vez más la importancia que aún tiene en algunas comunidades la figura del *opygua* o líder religioso.

Pero lo llamativo del caso es que el niño de más edad (diez años aproximadamente), al que promovieron de año al poco tiempo debido a que tenía conocimientos adquiridos, quizás, en la escuela de otra comunidad en alguna visita prolongada, resultó elegido mejor compañero por los demás chicos del año. Esto fue motivo de sorpresa para los padres de los alumnos, quienes me expresaron que les parecía algo inusual ya que no habían sido compañeros de años anteriores, apenas conocían al chico nuevo, el que además hablaba con dificultad el castellano y el portugués, las dos lenguas utilizadas en la zona y también en la escuela. Les sorprendía la decisión tomada por sus hijos, quienes les habían relatado que el chico era muy solidario, que podían contar con su ayuda en todo momento, que compartía con ellos los escasos útiles escolares que tenía y que cuando volvían a sus casas después de la jornada escolar recorriendo las picadas² entre explotaciones agrícolas y manchones de selva, no le gustaba dejar atrás a ninguno de los de su clase, siempre caminaba junto al lastimado o al más lento. Pero todas estas cualidades de bondad y generosidad que tanto sorprendía a las familias y a la propia maestra no eran sino prácticas habituales de solidaridad de grupo en las que el chico había sido socializado desde su nacimiento, y en realidad no tenían nada de extraño ni estaban orientadas exclusivamente a obtener el beneplácito de los demás compañeros sino que eran parte del comportamiento ético *mbya*,

DOCENTES Y NIÑOS: JURUA KUERY E INDIOS

La mayoría de los docentes que se desempeñan en escuelas aborígenes, salvo los que pertenecen a congregaciones religiosas, están allí porque alguna dificultad les impidió enseñar en otras escuelas, suelen tener problemas de nacionalidad porque son paraguayos, el puntaje de sus expedientes es bajo y no les permite competir para un puesto en otra escuela o simplemente, porque

² Picadas: caminos abiertos en la selva a la vera de los cuales se van instalando las explotaciones madereras y agrícolas.

han terminado la carrera recientemente y es la única oportunidad de acceder a un cargo de relativa seguridad.

El rechazo a trabajar en estas escuelas tiene su origen no solamente en los prejuicios étnicos sino también en las condiciones en que deben desarrollar su tarea.

La estructura edilicia de la mayoría de las escuelas aborígenes responde a lo que en Argentina se denomina "escuelas ranchos", de la que es un ejemplo el establecimiento de la comunidad de Takuapi, en cercanías del pueblo de Ruiz de Montoya, en el centro de la provincia. La escuela es una gran construcción de madera elevada del suelo para evitar la humedad y el ingreso de alimañas, los techos son de chapas de cartón corrugado y no cuenta con los servicios básicos, el agua potable se obtiene de una perforación que se hizo con fondos provenientes de donaciones y los días nublados o lluviosos las clases deben ser suspendidas ya que la inexistencia de energía eléctrica impide leer o escribir.

Por otra parte, los docentes deben soportar una sobrecarga de tareas debido a que además de desempeñarse como educadores también se les exige tanto desde la comunidad como desde el gobierno que desarrollen tareas de asistencia social, atención de la salud, atención de cuestiones legales, etc. Con frecuencia las clases deben ser interrumpidas durante varios días porque los docentes tienen que colaborar en la implementación de algún programa gubernamental destinado a la comunidad, o porque se presenta una situación de emergencia y deben ayudar a solucionarla, como sucedió durante el año 2003 cuando varios bebés y niños de la comunidad de Fortín Mbororé fallecieron a causa de una epidemia de gripe agravada por la desnutrición en distintos grados que padece la mayoría de la población infantil. Desde el gobierno se enviaron alimentos y medicinas que los docentes debieron distribuir y en el caso de los medicamentos, explicar a los padres su correcta administración a los niños.

Recordemos también que las dificultades en el rendimiento escolar no sólo se deben al ausentismo porque los niños acompañan a sus padres a trabajar en las tareas agrícolas en la época de cosecha de la yerba mate, del té o el tabaco³, sino porque la situación actual de fuerte crisis económica en el país ha provocado que prácticamente los únicos ingresos que obtienen los indígenas provengan de la venta de artesanías, principalmente a los turistas que visitan las comunidades de más fácil acceso, y en pueblos y lugares turísticos hasta donde se trasladan las familias con sus niños.

Algunas comunidades reciben mayor afluencia de visitantes debido a su ubicación geográfica, como Fortín Mbororé e Yryapu cuyas tierras lindan con el Parque Nacional Iguazú, al norte de la provincia. En estos asentamientos las escuelas son visitadas por los contingentes turísticos y fotografiadas hasta el hartazgo junto con los chicos *mbya*.

³ Principales cultivos comerciales en la provincia de Misiones.

En el caso de Fortín Mbororé la situación se complica aún más por la existencia de un coro compuesto por los alumnos y que gracias a sus maravillosas voces ha cobrado trascendencia a nivel nacional.

Según explica una maestra de esta escuela, el coro se ha transformado en una importante fuente de ingresos económicos para la comunidad pero no se respetan los horarios escolares de sus integrantes, lo cual se ha convertido en un problema para el dictado de las clases y está afectando el desempeño escolar de los coreutas.

“Y acá está el corredor turístico que llegan muchos turistas y ellos pueden vender sus artesanías, y el corito también, que cantan y ahí reciben un poco de dinero también. Pero por un lado a mí no me convence el hecho de que en horas de clase, cuando vienen turistas ellos salen para ir a cantar y dejan las clases a medias, nunca se pueden dar nuevos temas porque siempre están que salen y salen, en mi grado sobre todo, yo tengo tercero y cuarto grado que son los chicos que más participan en el coro. Parece que ya venden el paquete turístico así, incluido con los chicos que cantan, entonces vienen a la comunidad y a la escuela, y les dan propina a los chicos, y ellos van a cantar pero para eso ya perdieron dos o tres horas con los turistas. Tres o cuatro veces a la semana pasa esto que está perjudicando mucho a los chicos por un lado, pero económicamente le ayuda.” (Docente)

Esta situación especial es visualizada por los docentes como complicada y muy desalentadora como lo expresaba una maestra joven recién designada a uno de los establecimientos:

“me gustaría trabajar en una escuela del pueblo, así voy, cumplo con los objetivos y vuelvo a mi casa y me olvido, acá hay que estar haciendo tantas cosas y nunca se ven los adelantos”

Los docentes no cuentan con una planificación curricular destinada a estas escuelas, no se los prepara para enfrentarse a una lengua que es desconocida para la mayoría de ellos y a comportamientos y actitudes que responden a una lógica distinta. De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje se implementa por ensayo y error, “experimentando sobre la realidad diaria, sin datos previos más que los empíricos” y guiándose por criterios propios, “sentido común o simple intuición”. (Quadrelli 1997)

Para los maestros 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. La situación que se vive en las aulas de las escuelas aborígenes de Misiones coincide con el relato que hacen Woods y Hammersley sobre la actitud de un maestro en una escuela inglesa que tenía entre sus alumnos a niños de origen asiático llegados recientemente al país.

“Para el señor Geddes era como si las experiencias previas de aprendizaje de Abdul y su habilidad actual para reproducir formas lingüísticas culturales nunca hubiesen existido, la tarea del profesor no consistía en ampliar un repertorio lingüístico rico y variado ya existente para que abarcara nuevas formas y estilos, sino introducir una “corrección” universal en una conciencia que estaba previamente vacía en este compartimiento. El señor Geddes había considerado la forma alternativa de Abdul de contar una historia como una forma deficiente de contar una historia” (Woods y Hammersley 1995: 190)

La lengua y la oralidad constituyen los fundamentos de la educación indígena. Los niños participan desde su nacimiento en las largas charlas de fogón donde escuchan a sus abuelos relatar los mitos de origen de la cultura *mbya*, por lo que se convierten ellos mismos en grandes narradores.

Sin embargo, la escuela no parece ser el lugar donde estas habilidades puedan demostrarse e incluso enriquecerse. Generalmente, los maestros ignoran estos conocimientos y si alguna vez tienen oportunidad de observarlos no indagan en ellos ni se plantean la posibilidad de incorporarlos a la planificación de sus clases.

La desvalorización de su lengua, de sus experiencias y de sus conocimientos culturales quizás sea la causa de que en el ámbito escolar los pequeños se rehúsen a dar información o respondan de manera esquiva cuando se tratan temas que tienen que ver con el acervo cultural *mbya*.

“En una ocasión me encontraba en la escuela de Fortín Mbororé mirando fotografías y dibujos de pájaros con un grupo cuyas edades oscilaban entre los seis y los catorce años, los chicos se hacían comentarios entre ellos en su idioma, en voz muy baja, y se mostraban reacios a responder a mis preguntas. Más tarde, cuando la maestra a cargo decidió reiniciar la clase y propuso que le dictaran las denominaciones de las aves los alumnos reaccionaron con tal vivacidad y entusiasmo que ésta no daba abasto para atenderlos a todos, en pocos minutos debió escribir, con algunas dificultades debido a que las palabras les eran desconocidas, unos cincuenta nombres en el pizarrón.

Esta experiencia se convirtió en una pequeña muestra del fino y detallado conocimiento del medio ambiente selvático que detentan los chicos, el cual es completamente menospreciado y desaprovechado en la escuela. Ya sea porque se ignora la lengua *mbya* o porque los docentes se ven obligados a cumplir con los planes de estudio comunes, donde no hay cabida para los extraordinarios conocimientos culturales de estos niños. (Cebolla Badie 2000: 124)

Analizando la situación de contacto entre la población indígena y los distintos segmentos de la sociedad regional en términos de “fricción interétnica” veremos que las escuelas establecidas en

las comunidades repiten la situación general “siendo posible observar en este espacio la reproducción de los estereotipos y prejuicios más frecuentes de la sociedad regional” (Quadrelli 1997).

La situación generalizada de desconocimiento y desinterés por la lengua y la cultura *mbya* suele conllevar una actitud despectiva hacia las costumbres y las pautas culturales aborígenes y constituyen una fuente de permanente de conflicto entre el personal de las escuelas y la gente de las comunidades, llegando a veces a situaciones extremas como la que se vive actualmente en Marangatu, asentamiento situado a la vera de la ruta nacional 12 en proximidades de la localidad de Capióvi, donde los indígenas han decidido expulsar a la docente y cerrar la escuela, alegando que interfería en los asuntos internos de la comunidad. De esta manera, hicieron valer sus derechos por encima de la autoridad del Consejo General de Educación de la provincia, creando una situación sin precedentes.

Por otra parte, cuando existe interés por parte de algún docente por conocer y aprender acerca de la cultura con la que está en contacto cotidianamente, su proyecto no suele contar con la aprobación de sus colegas. Es el caso de una maestra, aparentemente la única que se ha dedicado al aprendizaje del idioma *mbya*, su interés por la cultura indígena la ha llevado a recopilar testimonios tanto de los ancianos como de los niños, y a intentar un cambio en el contenido de sus clases tratando de revalorizar los conocimientos tradicionales. Esta iniciativa ha sido motivo de frecuentes críticas y conflictos con los demás docentes de la escuela que consideran que “hacer esto es una pérdida de tiempo porque ellos (los indígenas) ya se están terminando”, según palabras de un maestro y que sólo lo hace con la finalidad de obtener prestigio y futuros beneficios económicos.

Este sinfín de situaciones conflictivas que se enmarcan en unas relaciones interétnicas profundamente asimétricas hace que los maestros de las escuelas aborígenes, más allá de sus cualidades personales y de la relación de afecto que entablen con sus alumnos, sean siempre identificados en el seno de las comunidades como *jurua kuery*, el nombre genérico con que los *mbya* denominan a los blancos.

CONSIDERACIONES FINALES

A pesar de los años transcurridos desde la creación de la primera escuela destinada a la población aborígen en la provincia, según el testimonio de docentes y de líderes indígenas, es mínimo el número de paisanos que lograron completar el ciclo secundario.

Los índices de fracaso y deserción escolar son muy altos, las escuelas no cuentan con promociones por años, existiendo el caso de establecimientos que no han tenido egresados del último año de primaria durante dos o tres ciclos lectivos consecutivos. La excepción a este cuadro desalentador la constituye el único maestro *mbya* de la provincia, un joven que curiosamente sólo

asistió a “escuelas de blancos”, como él mismo las denomina, y cursó el ciclo secundario como becario en un instituto privado de orientación evangélica.

Debido a la difícil situación de las escuelas aborígenes, el gobierno provincial ha hecho algunos intentos por reunir a las partes interesadas y discutir el tipo de escuela que desearían. He tenido la oportunidad de asistir a algunos de estos encuentros en los que participaban docentes, líderes indígenas, antropólogos de la Universidad Nacional de Misiones y un grupo de personas de las más diversas ocupaciones e intereses que representaba al gobierno provincial y a los que podemos denominar “políticos de turno”.

En estas reuniones los reclamos de las distintas partes eran claros, los maestros pedían mayor apoyo por parte del Ministerio de Educación de la provincia, querían conocer las experiencias sobre educación indígena que se estaban llevando a cabo en Brasil y Paraguay y tener acceso a los materiales bibliográficos que se elaboraron en estos países con contenido específico sobre cada grupo étnico.

Los indígenas, por su parte, insistían en que no necesitaban que nadie les rescatara la cultura porque el *mbya rekö*⁴ estaba vivo y operando, ellos afirmaban que se seguían transmitiendo los valores propios y explicaban que sus necesidades estaban centradas en conocer mejor el mundo del blanco “porque tiene muchos caminos distintos”, tener un dominio acabado del castellano y aprender a leer y escribir en este idioma. También recordaban la necesidad de que se formaran maestros indígenas para que fueran ellos los que impartieran las clases.

Y los representantes del gobierno que presenciaban estos debates observaban en silencio sin comprender mínimamente la complejidad y gravedad de la situación que se estaba planteando y para la cual se les había encomendado la tarea de encontrar una solución. La mayoría de ellos no había visitado nunca un asentamiento indígena y tampoco se habían informado previamente acerca de las dificultades con que se enfrentaban a diario niños y docentes de los establecimientos aborígenes.

Por otra parte, cualquier reflexión sobre las características que deberían tener estas escuelas cuya denominación de bilingües y biculturales excede ampliamente las posibilidades de lo que pueden brindar a sus alumnos, debe llevarse a cabo considerando que están destinadas a un grupo étnico que mantiene su lengua y la mayor parte de sus pautas culturales aún en vigencia, a pesar de los múltiples cambios que se han producido como consecuencia del contacto obligado con la sociedad nacional.

Coincidimos con Andrea Quadrelli cuando afirma que:

⁴ *Mbya rekö*: verdadero modo de ser *mbya*.

“La construcción de una educación dirigida a poblaciones indígenas no puede olvidar la existencia de procesos educativos en el seno de sus comunidades, conociendo estos últimos es posible comenzar a pensar los sentidos que debería plantearse la educación para el indio.” (Quadrelli 1997: 70)

Es preciso conocer y también respetar estos procesos educativos en los que ha crecido y se ha formado el niño *mbya* que ingresa a la escuela, frecuentemente a la edad de cinco o seis años, cuando los indígenas consideran que “el chico ya es lo que tiene que ser” es decir, que ya se comporta según lo esperado desde el sistema educativo *mbya* y está en condiciones de iniciar una nueva etapa.

Por otra parte, además de plantearse algo tan básico para el proyecto de escuelas denominadas bilingües-biculturales como es el respeto por la lengua y la cultura de la población para la cual fueron creadas, es necesario reflexionar acerca de las profundas desigualdades en que se enmarcan las relaciones interétnicas indio-blanco en la sociedad regional y que estas escuelas que fueron concebidas para lograr “la promoción del indio en la sociedad” simplemente las reproducen.

BIBLIOGRAFIA

Cardoso de Oliveira, Roberto (1978): *A sociología do Brasil Indígena.*, Tempo Brasileiro, Río de Janeiro.

Cebolla Badie, Marilyn (2000): *El conocimiento mbya-guaraní de las aves. Nomenclatura y Clasificación*, En: “Suplemento Antropológico”, Revista del Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica de Asunción. Vol. XXXV, Nº 2, pp. 9-188.

Gorosito Kramer, Ana. María. (1983): *Encuentros y Desencuentros. Relaciones Interétnicas y Representaciones en Misiones, Argentina*, Tesis de Maestría, Universidad de Brasilia, (mimeog.).

Juliano, Dolores (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, Eudema, Madrid.

Larricq, Marcelo (1993): *Ipytûma Construcción de la persona entre los Mbya-Guaraní*, Editorial Universitaria- UNaM, Posadas.

Melià, Bartomeu (1979): *Educação indígena e alfabetização*, Ediciones Loyola, San Pablo.

Mosonyi, Esteban (2004): *Antropolinguística del renacer étnico en Hispanoamérica*, Seminario dictado en el Programa de Doctorado en Antropología Social y Cultural de la Universidad de Barcelona.

Quadrelli, Andrea (1997): *Ejapo Letra, Para'i*. Tesis de Maestría, Programa de Postgrado en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones, Argentina. (mimeogr.)

Velasco, H.M., Díaz de Rada, A. García Castaño, J. (1993): *Lectura de antropología para educadores*, Trotta, Barcelona.

Woods, P. Hammersley, M. (1995): *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*, Paidós, Barcelona.

PREGUNTAS DEL EDITOR – RESPUESTAS DEL AUTOR

1/ Su artículo versa sobre la situación de las escuelas bilingües-biculturales en una región argentina, mostrando como las escuelas no tienen en consideración la cultura de los menores indígenas que asisten a ella. Sin embargo, el caso que usted señala, ¿no es similar al que se enfrenta cualquier ciudadano Mbya cuando tiene que relacionarse con las instituciones nacionales –pe. al solicitar un permiso ante la administración, ejercer el voto, cumplir las normas y las leyes, etc.? En otras palabras, ¿no es posible que la escuela reproduzca las mismas relaciones que los adultos de su comunidad deben afrontar?

Las escuelas aborígenes fueron creadas con la clara finalidad de “integrar” a las etnias indígenas en la sociedad nacional con la supuesta consideración hacia su lengua y pautas culturales por lo cual los establecimientos ostentan la denominación de bilingües-biculturales y que como ya hemos visto, es un simple título, vacío de currícula y lo que es peor, de intenciones. Las relaciones indio-blanco en su totalidad se desenvuelven en un sistema asimétrico en el que los indígenas se encuentran en situación de subordinación y la escuela las reproduce. Es decir, adultos y niños deben afrontar el mismo tipo de relaciones con los diversos agentes de la sociedad blanca, con la salvedad de que los que han asistido a estas escuelas tienen un buen manejo del idioma castellano y han comenzado a comprender lo que los *mbya* denominan “los distintos caminos del blanco”.

2/ Al final de su artículo usted señala el interesante debate entre los propios miembros de la comunidad Mbya entre el aprendizaje de las herramientas que permitan a sus miembros defender sus derechos ante la presión del resto de la comunidad argentina. ¿Cómo cree usted que puede compaginarse el mantenimiento del *mbya rekö* con una mayor inserción en la sociedad nacional? Esta cuestión no afecta sólo a los *mbya* sino que puede extenderse a cualquier otra comunidad indígena.

Esta cuestión es motivo de un profundo debate dentro de la sociedad *mbya*, cómo “seguir siendo” a pesar de que las condiciones de vida se hayan vuelto tan adversas, es un gran desafío que se está afrontando mediante cambios. Existe una constante reflexión sobre el mantenimiento de la identidad étnica en el trasfondo de la sociedad blanca y aunque los discursos de los indígenas acerca del futuro de la etnia suelen ser muy pesimistas, si releemos algunos trabajos etnográficos realizados hace ya varias décadas con grupos *mbya* de Argentina y Paraguay veremos que los comentarios de los autores alarmados ante el avance de lo que ellos denominaban “aculturación” nos parecerán sorprendentemente actuales. Sin embargo, el *mbya rekö* sigue existiendo.

Los indígenas son conscientes de que una parte de su bagaje cultural desaparecerá irremediablemente, de que lo que ellos denominan la vida “de los abuelos” no volverá jamás, y de que la inserción en la sociedad nacional es un gran riesgo pero que es preferible a la desaparición total.

Actualmente no existen culturas que se mantengan ahistóricas, ya es imposible mantenerse aislados del contexto nacional.

Los *mbya* se encuentran en pleno proceso de cambio en relación a esta nueva situación. La resistencia cultural que opusieron durante siglos a la penetración blanca en sus territorios e incluso en su sistema cosmogónico con el rechazo a los etnógrafos e investigadores en general, está tomando otras formas. Ahora se ha vuelto necesario organizarse para luchar por las tierras que ocupan y por cuestiones básicas como son el derecho a la atención médica y a una mejor educación.

3/ Finalmente, usted menciona como los miembros de la sociedad estatal argentina ha procedido a un proceso de folklorización de la cultura *mbya* (pe. el caso del coro de la escuela, la propuesta de enseñar la cultura *mbya* a los *mbya*, el uso del guaraní como lengua única de todos los pueblos de la región, sin pararse a pensar en las diferencias locales, etc.), lo que muy probablemente influya en el funcionamiento del sistema escolar (pe. organización de las clases, de las materias, etc.). ¿A qué cree usted que se debe este proceso de folklorización?

Ante todo quiero aclarar, respecto al comentario sobre las “diferencias locales”, que la lengua *mbya* pertenece a la familia lingüística guaraní pero tiene diferencias gramaticales y de vocabulario que la vuelven incomprensibles para un hablante del guaraní standard o del guaraní hablado en Paraguay. Y esto se acentúa aún más cuando en las ceremonias religiosas se utiliza el *ñe'ë añeteguáva* o “idioma verdadero”.

En cuanto al proceso de folklorización es algo reciente, por ejemplo, hasta hace poco más de una década los *mbya* estaban totalmente ausentes de los medios de comunicación provinciales, era una minoría que nunca había sido tomada en cuenta. Actualmente, y sobre todo a partir de los reclamos por las tierras, en los que han participado incluso organismos internacionales, el gobierno ha entablado un diálogo con los representantes indígenas, y los *mbya* comienzan a aparecer en el discurso político.

La visita de funcionarios del gobierno provincial a las comunidades es motivo de notas periodísticas acompañadas siempre de un gran despliegue gráfico, ya que los indios siguen despertando mucha curiosidad en la población, de origen mayoritariamente europeo.

Existe una necesidad de captar estas culturas con fines políticos debido al protagonismo que han logrado en la escena mundial, relacionado con la defensa del medio ambiente, la preservación de los conocimientos tradicionales, etc. De esta manera, se produce una manipulación que los indígenas permiten porque entienden que se trata de relaciones de poder. Permiten que los niños del coro entonen sus canciones caracterizados como los indios que aparecen en las películas norteamericanas ante un público compuesto por turistas o por políticos en campañas proselitistas de paso por la comunidad. O aceptan representar una ceremonia religiosa en el *opy*, dentro del cual

hasta tiempos recientes habría sido impensable la presencia de blancos. Pero los tiempos han cambiado y estas son las nuevas reglas del juego, ya no quedan territorios libres adonde replegarse, lo que ha constituido la estrategia de los *mbya* desde los primeros contactos. En la provincia de Misiones ya no hay "tierras fiscales", es decir, espacios generalmente selváticos y despoblados, actualmente las comunidades están intentando obtener el título de las propiedades que ocupan o se encuentran enzarzadas en procesos judiciales para que se les reconozca que ya habitaban la zona antes de que algún propietario particular obtuviera miles de hectáreas por medio de prebendas políticas. Sólo en algunos pocos casos los *mbya* han obtenido la propiedad de las tierras que ocupan, existiendo múltiples conflictos con las grandes empresas madereras, quienes son generalmente las que ostentan la posesión "legal" de los antiguos *tekoa* indígenas.

De esta manera, la folklorización de sus pautas culturales, lo cual puede considerarse degradante, es tolerada por los indígenas porque constituye al menos una forma de insertarse en el escenario político provincial y nacional, y de lograr que sus reclamos sean escuchados.