

FORMACION DOCENTE, CURRICULUM Y PRÁCTICAS INTERCULTURALES
EN UNA COMUNIDAD GUARANÍ DEL NORTE ARGENTINO

Silvia Hirsch¹ y María Luisa Jalil²

RESUMEN

En las últimas tres décadas se comienzan a implementar en la Argentina programas y proyectos de educación intercultural bilingüe en escuelas indígenas. A pesar de múltiples obstáculos y debates en torno a su utilidad, cabe señalar que uno de los logros más destacados de la educación intercultural bilingüe es la creciente presencia de docentes indígenas en las aulas de las escuelas de las comunidades y su concomitante proceso de formación profesional. En el caso de la provincia de Salta, la presencia de jóvenes guaraníes en las aulas ha generado cambios que se dan no sólo por su relación con los niños y con la escuela, pero también porque dan lugar a conocimientos y saberes propios y a novedosas maneras de impartir clases. Inicialmente se creó la figura del auxiliar bilingüe que trabajaba junto al docente de grado en particular como traductor, con el tiempo su rol fue cambiando, y recientemente se produce su profesionalización como maestros formados en Profesorado de Educación Primaria con orientación en EIB. A esta formación profesional se suman experiencias de investigación de su propia cultura que culminaron con publicaciones y elaboración de material didáctico. El objetivo de este trabajo es indagar en el proceso de formación de docentes guaraníes, su participación en proyectos de investigación que resultaron en publicaciones y la construcción colaborativa de un currículo guaraní como formas de apropiarse de la EIB y de plasmar una práctica política que se instituye en la escuela, y que dialoga con la comunidad.

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad, indígenas, bilingüismo, currículum, formación docente.

ABSTRACT

In the past three decades bilingual intercultural education programs and projects were developed in indigenous schools of Argentina. In spite of multiples obstacles and debates regarding its usefulness, one of the most outstanding outcomes is the growing presence of indigenous teachers in classrooms of schools in indigenous communities, and the process of professional training. In the case of the Province of Salta, the presence of Guarani youth in the classrooms has brought about changes not only in their relation with the school children and the school system, but also because they open a space for their own knowledge and new ways of teaching. Initially the Guarani were named as bilingual aides who worked next to the grade teacher mostly as translators, but gradually their role changed. Recently they became school teachers as they received training at Teachers Colleges in Elementary Education with orientation in intercultural bilingual education. In addition, they have conducted research in their own communities and published books and didactic materials. The purpose of this article is to analyze the training of Guarani teachers, their involvement in research projects that resulted in publications and the collaborative construction of a Guarani curriculum as a way of appropriating bilingual intercultural education and generating a political practice in schools.

KEYWORDS: Interculturality, indigenous peoples, bilingualism, curriculum, teacher training.

Manuscrito recibido: 22 de diciembre de 2017

Aceptado para su publicación: 23 de enero de 2018

¹ IDAES, Universidad Nacional de San Martín, Roque Saenz Peña 832, piso 6 (CP 1035), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, silviahirsch5@gmail.com

² CISEN, Universidad Nacional de Salta, mljalil57@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La educación intercultural bilingüe en Argentina, desde sus inicios hace más de tres décadas, ha constituido un ámbito en el cual proyectos desarrollados por el Estado, organizaciones no gubernamentales, universidades, escuelas y comunidades indígenas, disputan diferentes concepciones del papel que juega la lengua, la identidad, y los saberes indígenas en la institución educativa. Schmidt y Hecht indican que “las políticas de EIB en Argentina surgen como políticas educativas focalizadas en el contexto neoliberal y por eso conllevan ese estigma desde su nacimiento. Así, se delinea un contraste entre las consecuencias sociales de las políticas neoliberales y el discurso dominante en el campo cultural en base a la idea de “diversidad”, “pluralidad” y “multiculturalidad” (2016:10). Si bien la EIB genera diversas, y en ocasiones confrontadas interpretaciones, sobre sus alcances y objetivos, es también transformada e intervenida por los beneficiarios de este tipo de educación, los cuales le otorgan una dimensión política ya que plantean el derecho a una educación inclusiva, participativa, con capacidad de toma de decisiones y que contemple sus propias características y necesidades. Como tal, las comunidades demandan la incorporación de docentes indígenas y relaciones más equitativas en la escuela.

En este contexto y a pesar de las numerosas críticas que recibe la EIB consideramos que uno de los logros más sostenidos a través de estas décadas es la creciente presencia de docentes indígenas en las aulas de las escuelas de las comunidades indígenas y su concomitante proceso de formación. En el caso de la provincia de Salta, la presencia de jóvenes guaraníes en las aulas ha generado cambios que se dan no sólo por su relación con los niños y con la escuela, pero también porque dan lugar a conocimientos y saberes propios y a novedosas prácticas pedagógicas en el aula. Sin embargo, la presencia de los docentes indígenas en las aulas ha estado y sigue estando cargado de obstáculos y cuestionamientos. Entre los más prevalentes se destaca las críticas de sus colegas y directivos de escuela quienes aducen que estos no tienen formación profesional y carecen de contenidos curri-

culares específicos para impartir en el aula. Con frecuencia se ha reducido la práctica de la EIB a la sola presencia de indígenas en las aulas para officiar como traductores de la lengua materna de los contenidos del currículum oficial o bien para desempeñar tareas de maestranza (Hirsch 2010). En este sentido Schmidt y Hecht (2015: 305) indican que “los altos niveles de conflictividad de la EIB estarían dados por la indefinición de su rol, su escasa participación en la planificación de los currículo y su falta de formación docente”.

En este trabajo apuntamos a señalar cambios en esta situación a partir de los procesos de formación docente, investigación y desarrollo de un currículo propio en una comunidad guaraní del norte de la provincia de Salta.

Para poder comprender la complejidad del hecho educativo, la pedagogía necesita nutrirse de los aportes de otros campos y buscar explicaciones teórico-metodológicas que den cuenta de dicho hecho en la globalidad. La perspectiva sociocultural de la educación y la concepción constructivista del aprendizaje hallan un espacio de encuentro teórico en la denominada pedagogía intercultural (Walsh 2009). Ahora bien en el caso argentino, no ha habido un abordaje formal o una capacitación específica en pedagogía intercultural, las experiencias más novedades exitosas en EIB se deben al accionar de docentes no indígenas involucrados con docentes indígenas en llevar a cabo nuevas propuestas pedagógicas en las aulas. En el caso de la provincia de Salta, la implementación de proyectos educativos en interculturalidad facilitó la formación de docentes indígenas denominados inicialmente “auxiliares bilingües”, y recientemente maestros formados en el Profesorado en Educación Primaria con modalidad en EIB. A esta formación profesional se suman experiencias de investigación llevadas a cabo en su propia comunidad que culminaron con publicaciones (Hirsch 2016, Jalil 2016).

La implementación de la EIB se entrama con marcos jurídicos a nivel nacional y provincial, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, XI, establece la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una modalidad del sistema educativo, apuntando a garantizar el derecho constitucional

de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Esta legitimación de la EIB habilita nuevos modos de pensar y actuar la interculturalidad y el bilingüismo en las aulas de las escuelas de todo el país³.

La participación en la gestión de políticas por parte de los pueblos indígenas comenzó a desarrollarse de manera incipiente en los últimos años. A nivel nacional se creó el CEAPI (Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas) con vigencia hasta la fecha, sus miembros tenían hasta hace poco reuniones periódicas en relación a políticas y proyectos educativos. Cabe destacar que en el caso de Yacuy, uno de los primeros docentes indígenas es además representante en el CEAPI y miembro de un equipo de investigación de la Universidad Nacional de Salta con sede en Tartagal. De modo que existen marcos jurídicos y canales organizativos para llevar a cabo políticas educativas en EIB, pero para que estas se efectivicen deben vincularse, como analizaremos más adelante con procesos autogestionarios y desarrollados en alianza con otros interlocutores.

La demanda de un currículo adecuado a las necesidades de los educandos, de materiales didácticos y la participación en talleres de capacitación condujo a que un grupo de docentes indígenas de la comunidad guaraní de Yacuy en

la provincia de Salta, desarrollen e implementen un currículo denominado *Ñande Reko*. Este proceso de construcción participativa se pudo articular a través de un proceso de colaboración y reflexión entre diversos actores sociales –docentes indígenas, equipos de apoyo dentro y fuera de la escuela, y colaboración de miembros de la comunidad– (Jalil, Soria, Bonillo y Quiroga 2016).

Asimismo, la elaboración de este currículo, implicó una puesta en práctica de la interculturalidad, un concepto que según indica Boccara (2012:15) se “ha vaciado de la carga crítica que tenía en los años anteriores. Es cada vez menos un concepto que permite pensar la descolonización material y simbólica de los indígenas. Paulatinamente colonizado o captado por la formación discursiva estatal, es el objeto de un profundo proceso de resemantización y muchas veces vaciado de significado.” Si bien concordamos con esta lectura crítica, también consideramos que la interculturalidad en educación, cuando es apropiada y resignificada por los pueblos indígenas, construye propuestas alternativas a aquellas planteadas por el Estado. En este sentido dialogamos con la postura de Rappaport y Ramos Pacho (2005:44) quienes indican que la interculturalidad “presupone una ligazón directa entre la educación y el cambio social, sugiriendo que la escuela presenta un escenario crítico en el que la autoestima cultural y la creación de relaciones étnicas no –jerárquicas fortalece los cimientos para la construcción de la democracia más allá del aula.” Como sostienen estos autores “la teorización indígena constituye un ejemplo de la puesta en práctica de la interculturalidad, ya que no sólo provee herramientas para la creación de dispositivos conceptuales indígenas, sino que va más allá: tiene un razón política.” La razón política en este caso no se manifiesta en el establecimiento de liderazgos, formación de organizaciones indígenas, acceso a cargos, o la incidencia en las prácticas políticas locales o regionales, se manifiesta en el ejercicio de toma de decisiones locales, de posicionamientos con respecto al papel que cumple “la cultura” en la institución educativa, y el diseño de una currícula propia, no oficial ni instituida desde el Estado. Boccara (2012: 18) indica que “mientras las autoridades indígenas ven la intercultural-

³ La Ley de Educación de Provincia de Salta N° 7546-08, Artículo 58 y 59 asume lo que establece la Constitución Nacional y detalla lo siguiente: “La Educación Intercultural Bilingüe es la Modalidad del Sistema Educativo Provincial, en la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme a lo establecido en la Constitución Nacional y en la Constitución Provincial, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnicas, lingüísticas y culturalmente diferentes, y propiciar el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”.

lidad como un arma política central en el proceso de descolonización material y simbólica, los agentes de Estado la conciben como una herramienta para pensar la unidad nacional en la diversidad cultural y como medio para incorporar los indios al proceso de modernización.” Abordamos la interculturalidad como una arena social y política, es decir un espacio en donde se dirimen luchas sobre el derecho a definir y representar la cultura indígena y formas de implementar políticas dirigidas a los pueblos indígenas. En suma se trata de una arena donde se conjugan las representaciones colectivas con las prácticas de poder y donde los actores sociales bregan por mayor protagonismo. Este artículo aborda este entramado que vincula la educación intercultural bilingüe, con la participación de docentes indígenas en su calidad de pedagogos e investigadores. El objetivo es indagar en el proceso de formación de docentes guaraníes y la construcción colaborativa de un currículo como formas de apropiarse de la EIB y de plasmar una práctica política que se instituye en la escuela, y que dialoga con la comunidad. El artículo se basa en investigación colaborativa y participativa, al ser colaborativa implica el desarrollo de puentes entre los investigadores indígenas y sus contrapartes académicos (Rappaport 2007), y al ser participativa involucra de manera activa a estos mismos actores en actividades concretas de intervención. María Luisa llevó a cabo investigación e intervención a lo largo de 30 años en la comunidad de Yacuy, como docente y vice-directora de la escuela desde la década del '90 y, ha participado activamente junto al equipo de docentes indígenas en la implementación de la EIB en la escuela en forma conjunta con organizaciones y profesionales que fueron aportando a la construcción educativa local. Silvia Hirsch ha desarrollado investigaciones etnográficas desde el año 1985, y ha participado en cursos, talleres y encuentros con el equipo docentes. De modo que la investigación que sustenta este artículo está basada en investigaciones que implican diálogos continuos, en una construcción reflexiva y abierta con los actores sociales constitutivos de la educación intercultural bilingüe local. El artículo consta de tres partes, en la primera presentamos el contexto socio-histórico de la comu-

nidad y el desarrollo de la educación escolar, en el segundo describimos las experiencias de formación como auxiliares bilingües, docentes titulados e investigadores de un grupo de jóvenes guaraní de la comunidad de Yacuy, y en la tercera parte analizamos la construcción de un currículo denominado “Ñande Reko”, como una de las formas de apropiación de la EIB en el cual interactúan los docentes, la comunidad y equipos de apoyo en una arena social y política donde se debaten y dirimen los contenidos y formas de desarrollar la EIB.

LOS GUARANÍES DE YACUY: FORMACIÓN DE COMUNIDAD Y PROCESOS DE ESCOLARIDAD

Los guaraníes del norte argentino, asentados en las provincias de Salta y Jujuy, son conocidos como chiriguano en la literatura etnográfica constituyen una población que asciende a más de 18.000 personas (ECPI 2010) y están ubicados en comunidades rurales, periurbanas y urbanas. A fines del siglo XIX y principios del siglo XX cientos de guaraníes de Bolivia migraron al norte argentino para trabajar en los ingenios azucareros, fincas y aserraderos. Atraídos por promesas de buenos salarios y mejores condiciones laborales, los guaraníes abandonaron sus comunidades y se trasladaron a las provincias de Salta y Jujuy para incorporarse como trabajadores temporarios en la zona. Inicialmente retornaban a sus comunidades de origen al finalizar la zafra de la caña de azúcar o las cosechas, pero con los años se instalaron de manera permanente en el norte argentino. En sus comunidades de origen algunos asistieron a escuelas instaladas por los Franciscanos o en el caso de aquellos que provenían de la región del Isoso de misioneros evangélicos. En los ingenios también algunos hombres y pocas mujeres accedieron a la escuela primaria, lo cual les brindó el aprendizaje del castellano, lecto escritura y matemáticas. En 1932 se produce la guerra del Chaco entre Bolivia y Paraguay, esta contienda bélica ocasionó el masivo desplazamiento de guaraníes hacia Argentina, quienes también se incorporaron al trabajo asalariado y se asentaron de manera permanente en comunidades rurales y en los alrededores de los in-

genios azucareros y las fincas agrícolas. Un numeroso grupo de guaraníes de la región denominada Isoso en el Chaco boliviano (departamento de Santa Cruz) se estableció en Yacuy, una comunidad rural ubicada a 18 km. de la ciudad de Tartagal y a 45 km. de la frontera con Bolivia. La comunidad se consolida a partir de la década de 1940, en ese entonces los hombres trabajaban en aserraderos de la zona, en la zafra y también se dedicaban a la agricultura. Gradualmente la comunidad fue creciendo, y actualmente tiene una población aproximada de 1800 personas, cuenta con una escuela primaria y una escuela agro-técnica secundaria a la cual asisten jóvenes de la comunidad y de comunidades aledañas. Cabe destacar que en Yacuy hay un alto mantenimiento de la lengua y de las formas organizativas comunitarias.

La primera escuela de la comunidad se funda en 1952, su conducción estuvo inicialmente a cargo de los frailes franciscanos, al principio no asistían muchas niñas, pero gradualmente se fueron incorporando. En la década de 1970 menos de media docena de varones de la comunidad había concluido la escuela secundaria.

A fines de la década de 1980 se inicia de manera incipiente lo que primeramente se denominó “educación bilingüe”, cuando un joven de la comunidad valiéndose de su designación como docente de religión se desempeñó como docente bilingüe (Jalil 2017).

En la década de 1990, las políticas educativas desatendieron la inversión en educación pública. Las escuelas quedaron libradas a las jurisdicciones provinciales, municipalidades, y a la gestión de su propio proyecto institucional. Coincidentemente se produce un amplio movimiento a favor de la EIB fuera de los límites del sistema educativo y de la escuela. Se inician y construyen vínculos interinstitucionales que permiten la organización de numerosos encuentros, talleres y experiencias en torno a la educación intercultural bilingüe convocados por organizaciones como ENDEPA (Equipo Nacional Diocesano de Pastoral Aborigen), GTZ (Cooperación Técnica Alemana), Universidad Nacional de Salta (Jalil 2017) y organizaciones de Bolivia. Estos encuentros generaron intercambios entre docentes criollos, docentes indígenas, téc-

nicos, investigadoras, y permitieron dar voz a las demandas y necesidades de los docentes indígenas y del alumnado. Permitieron además visibilizar las especificidad cultural de las escuelas participantes y el desafío que implicaba la educación en contexto de diversidad cultural y lingüística. El rol de los auxiliares bilingües adquiría importancia al contribuir con la comunicación pedagógica y alfabetizar en la lengua materna. Pero además se produjeron una serie de intercambios, en particular con los guaraníes de Bolivia, que van a tener una profunda influencia en el desarrollo de la EIB y en el fortalecimiento identitario de los originarios e instituciones participantes.

Los guaraníes del norte argentino han mantenido a lo largo del tiempo vínculos de parentesco y amistad con los guaraníes de Bolivia, el intercambio con sus pares del otro lado de la frontera, algunos de ellos miembros de una organización indígena pan-guaraní denominada Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) van a cimentar vínculos transnacionales con un componente importante de revitalización lingüística e identitaria (Hirsch 2003). En este contexto a partir del año 1992, un grupo de jóvenes guaraníes viajó al sur de Bolivia para recibir capacitación en alfabetización y en contenidos de historia y cultura guaraní. Varios jóvenes de este grupo fue incorporado ese mismo año en las escuelas de población guaraní como auxiliares bilingües por nombramientos del Ministerio de Educación de la provincia de Salta. La formación recibida en los proyectos de EIB de Bolivia y el vínculo con líderes tuvo un claro componente emancipatorio decolonial, e incentivó activamente el desarrollo de la EIB en sus comunidades. Paralelamente a fines de la década de 1990 y principios de la primera década del 2000 un grupo de jóvenes finaliza la escuela secundaria. Asimismo en el año 2011 se abre en la ciudad de Tartagal el Profesorado en Educación Primaria con orientación en EIB, esta oferta educativa inaugura la profesionalización de un grupo de docentes guaraníes (Trigo 2016). El diseño curricular del profesorado incorpora contenidos tradicionales orientados hacia la EIB, aspectos de la cultura y cosmovisión indígena y dos lenguas: wichí y guaraní en el caso de Tartagal (Trigo 2016:449).

DOCENTES, INVESTIGADORES Y AUTORES:
RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA Y PRODUCCIÓN DE
MATERIALES EDUCATIVOS

En este derrotero analizamos dos experiencias de investigación llevadas a cabo por los jóvenes auxiliares bilingües y otros de la comunidad de Yacuy. El primero fue realizado con el apoyo de la organización no gubernamental ADE (Asociación para el Desarrollo) e implementado por María Luisa Jalil. En el año 1996-97, ADE le ofrece a María Luisa administrar 4 “Planes Trabajar”⁴ a fin de dedicarlos al trabajo educativo que estaba realizando en varias comunidades de la zona. Esto permitió convocar a tres jóvenes (que compartían dos planes) un joven de la comunidad Tuyunti y otro de la comunidad de Cherenta. Este equipo comenzó un trabajo de rastreo cultural en sus comunidades. Fue el inicio de proyectos de investigación llevados a cabo por los jóvenes en sus propias comunidades y que culminaron en la publicación del libro “*Ramui Imiari*” (“El abuelo nos cuenta” 2005).

La investigación que dio origen al libro “*Ramui Imiari*” consistió esencialmente en recoger testimonios y relatos de los ancianos y ancianas de la comunidad y producir un texto de índole pedagógico para uso en el aula. A tal fin se realizaron reuniones semanales de organización, los jóvenes proponían los temas a investigar y el resto del tiempo lo dedicaban a visitar y entrevistar a parientes, amigos, ancianos y ancianas de su comunidad. Asimismo, transcribían los materiales recopilados y estos eran compartidos por el grupo. En este libro intervino un equipo externo a la escuela, que organizó el material y lo publicó con financiamiento de la Universidad Nacional de Salta. La producción de este libro provocó la formación inicial de un grupo jóvenes como investigadores de su propia comunidad y el proceso se fortaleció más aún con un segundo proyecto de investigación.

El libro *Ramui Imari* se divide en dos partes, la primera consta de breves textos en castellano

que llevan por título “nuestra cultura, que es la cultura, como cuidar nuestra cultura”, y con una sección con actividades pedagógicas que incluyen: cantar una canción en guaraní, llevar una artesanía a la escuela, o contar alguna historia narrada por la familia sobre la comunidad. La segunda parte del texto incluye cuentos en guaraní y castellano y preguntas de comprensión de texto. El libro define a la cultura como “el modo en que una familia vive todo lo que aprendió de sus raíces. Es una forma de vivir, un modo de vida”, enfatiza además la importancia de no olvidar la costumbre. En cuanto al cuidado de la cultura, el texto indica que “la cultura es parte de nosotros. No tenemos que olvidarla. Es importante mantener el idioma materno, difundirlo, comunicarlo en la escuela, darle la importancia que tiene.” Asimismo menciona el trabajo en comunidad, y el cuidado de valores ancestrales, con el objetivo de formar a gente “instruida que defienda los derechos del pueblo guaraní.” Por último indica que “nuestra cultura guaraní está constituida por nuestro idioma, la comida, vestimenta, el pim pim, el trabajo, la organización, la solidaridad, el respeto, la historia, los cuentos y muchas cosas más.” Esta visión de una cultura que hay que cuidar, mantener y no olvidar, puede resultar esencialista, una reafirmación de aquellas características que la sociedad nacional espera de las comunidades indígenas. Sin embargo, constituye una acción de afirmación y diferenciación identitaria. La mención a aspectos tangibles y performáticos de la vida guaraní, implica formas de representación, acción e identificación colectiva. Pero también se vincula con una preocupación manifiesta por la pérdida de la transmisión intergeneracional de la lengua y la gradual erosión de aspectos de la herencia cultural, en una comunidad donde, a diferencia de las comunidades guaraníes circundantes, ha perdurado el uso de la lengua y las prácticas culturales propias.

El siguiente testimonio recogido en una entrevista a una de las jóvenes participantes de este trabajo da cuenta de esta experiencia y entre otras cosas, el impacto formador de la misma:

“... en el '96 y en el '97 no salió mi nombramiento como docente bilingüe,

⁴ El Plan Trabajar fue un programa público de empleo que se desarrolló durante el gobierno de Carlos Menem.

entonces me ofrecieron trabajo ese año como investigadora de la cultura. El contrato que se hizo era para cobrar un “plan trabajar”. Ahí empezamos a recopilar cuentos a recoger informaciones. Trabajamos en diferentes comunidades buscando información de los pueblos originarios. Trabajamos aquí en Yacuy haciendo entrevistas a nuestros abuelos de cómo se formó esta comunidad. Sacamos mucha información, grabamos, escribimos, desgrabamos y estudiamos y los sábados trabajábamos con el equipo completo. Ahí empezamos a tener información y era importante porque yo cuando entré a trabajar como bilingüe no contaba con materiales didácticos, no tenía información de las comunidades, y me impactó el trabajo que estábamos haciendo, la relación que comencé a tener con la gente de acá.” (Soria, Fany, 2014)

En este relato observamos la importancia de conocer la historia de la comunidad, porque no sólo implicó aprender sobre los orígenes y las prácticas culturales, también implicó escribir en guaraní y desarrollar técnicas de investigación, pero además establecer un nexo con los mayores de la comunidad y valorar sus conocimientos. Asimismo, la elaboración de libros constituyó un insumo para el trabajo en el aula que desarrollan los docentes.

El segundo proyecto de investigación que también culmina con la publicación de un libro comienza en el año 2001. La escuela junto a un grupo de investigadoras de la Universidad Nacional de Salta con sede en Tartagal, ganó un concurso de la Fundación YPF (de Anquín, Bazán 2011:148) con un proyecto denominado “*Opaete reve ya tape ipia ropi*”, (todos juntos vamos por el nuevo camino) dirigido al fortalecimiento de la Educación Bilingüe Intercultural en la comunidad de Yacuy, con la inclusión de 4 escuelas del Departamento San Martín con población escolar guaraní, una chané y otra con población tapiete y criolla. Este proyecto propuso los siguientes objetivos: la formación general y pedagógica de los auxiliares bilingües y de otros jóvenes indígenas, el perfeccionamiento de

docentes no indígenas, la sistematización e implementación de estrategias pedagógicas de mejora e innovación como la participación de niños/niñas y jóvenes desertores en Talleres de Educación alternativos y la elaboración de recursos didácticos para la EIB.

En el marco de este proyecto un grupo de 7 jóvenes de Yacuy, que se autodenominó “*Yandeipi retagiüi*” (Jóvenes herederos de la cultura) realizaron una investigación que culminó en la edición bilingüe del libro “*Opaete ree yaeka ñande raikuere*” (Todos juntos busquemos nuestra historia).

Realizar este libro implicó tareas similares a las del libro anteriormente mencionado, pero en este caso se profundizó en la historia de la comunidad, en recoger testimonios y relatos de los ancianos y ancianas de Yacuy del asentamiento y fundación de la comunidad y de aspectos que la gente consideraba parte de su historia. Además también se transcribió las entrevistas y textos en guaraní y se tradujo al castellano. Las prácticas y producciones de los textos logrados suponían algunos aprendizajes previos, pero fundamentalmente resultaban descubrimientos y conocimientos de la comunidad, de la historia del propio pueblo. Asimismo, se generó un trabajo colectivo, mediante el cual se buscó el apoyo de pares que tenían mayor conocimiento de la escritura del guaraní. Esta experiencia estuvo acompañada por diversas actividades de formación que incluyó talleres, jornadas, y participación en apoyo escolar a niños de la comunidad. Cabe destacar que los jóvenes investigadores estuvieron acompañados por un equipo que incluyó a un historiador de la Universidad Nacional de Salta, Marcelo Marchionni y especialistas en lengua que fueron consultados en cuanto a la metodología de investigación, la forma de transcribir y traducir entrevistas del guaraní al castellano. De modo que se construyó un proyecto de investigación colaborativo y participativo a varios niveles: entre los jóvenes investigadores, con las familias y con el equipo de apoyo. Es más, este abordaje produjo una pedagogía intercultural anclada en el aprendizaje de las prácticas culturales y de la cosmovisión en los patios de las casas de las familias, para trasladar luego estos conocimientos

a las reuniones de trabajo, a en la escuela, a la reflexión y colaboración grupal y para finalmente ser volcada en un libro.

Cabe destacar un aspecto de suma relevancia en el proceso de investigación y que se vincula a la confianza que genera en la comunidad el hecho de ser los mismos guaraníes quienes realizaron la investigación. Esto es explicado por Fany Soria, que participó en el proyecto de la siguiente manera:

“Trabajar en equipo es lo más importante, fuimos logrando muchas cosas en equipo, nos fuimos incorporando, mas jóvenes, con Tuyunti, con Cherenta, como nosotros hemos editado ese libro fue importante porque muchas veces, pido disculpas a los antropólogos, pero los abuelos de la comunidad sienten celos, porque no sabemos si le dan permiso para grabarlos, porque vienen los *karaireta* (criollos) y se llevan sus pensamientos y no queremos que esto ocurra. Entonces los abuelos se han puesto muy contentos por lo que hemos trabajado, porque hemos trabajado con risa, con chiste, nunca estuvimos tristes. Agradezco a Dios y a todos los abuelitos que no están más con nosotros, de editar estos libros”. (Soria, Fany, 2014)

Cuando se publicó el libro, la primera presentación se realizó en la comunidad, también en la Universidad Nacional de Salta y en la Feria del Libro de Buenos Aires. En estos espacios los docentes guaraníes comenzaron a reconocerse como investigadores, realizaron una devolución a las familias de la comunidad, al presentar el libro en un espacio comunitario, entregarlo a las familias y valorar en el formato escrito los relatos orales de su pueblo. Esta experiencia implicó que los jóvenes observaran y analizaran sus prácticas culturales, y sus procesos identitarios y lingüísticos desde la reflexividad, construyendo además una nueva identidad profesional. Un docente expresó lo siguiente de este proceso:

“Muchas cosas que no se valoraban, si bien estaban dentro de la cultura pero no

se valorizaban, por ejemplo la escritura en guaraní, faltaba muchísimo, pero a mi me encantaba aprender. Si bien yo no sabía escribir, pero dentro del proyecto que es de investigación, en el cual está el libro, aprendí, a escribir en guaraní. Tuvimos un taller y Marcelo era el que nos enseñaba, también Clemente. Nosotros entrevistábamos a los abuelos y luego teníamos que pasarlo a una escritura y claro, el libro era en guaraní y en castellano, aprendí gracias a esos talleres que tuvimos.” (Pedro, Cesar, 2016).

Este docente guaraní, adquiere y valora la dinámica formativa que ya había adquirido el grupo, reconoce el valor cultural que transmiten los ancianos, y el aprendizaje de sus pares.

Gustafson (2009) estudió el contenido de textos en guaraní elaborados en Bolivia, utilizados en el proceso de alfabetización y concientización guaraní. En uno de estos libros denominado *Kuarai* (1995) diseñado para el uso en 5 grado en ciencias sociales e historia, se articulan aspectos de organización social y pedagogía, conceptos que pensadores guaraníes identificaron como centrales para una emergente perspectiva ideológica. Por ejemplo, la noción de *yemboete* que significa respeto fue resaltada como un aglutinante intergeneracional, en contraste con el clivaje que creó la escuela tradicional entre las generaciones. De modo que la noción de *yemboete* generaba una nueva relación entre los ancianos y los jóvenes escolarizados. Este término también aparece en el libro *Opaete Reve*, en relación a la noción de “*yemboati*” o asamblea, el relato recalca que antiguamente la comunidad se reunía en asamblea. El *yemboati* constituye el eje de la gobernabilidad guaraní, el espacio donde se toman decisiones de manera colectiva y consensuada y basada en el respeto hacia los mayores y conocedores de la cultura.

Un breve relato incorporado en el texto narra la lucha por la tenencia de la tierra llevada a cabo por la acción de un grupo de hombres de la comunidad que viajó a la ciudad de Salta y se entrevistaron con el gobernador, y también enfatiza que a la

tierra hay que cuidarla pero también trabajarla. De modo que hace hincapié en la base agrícola de la sociedad guaraní, una práctica de fundamental importancia que está perdiendo vigencia. El libro también incluye una breve descripción con interpretaciones sobre la fiesta del “arete” (conocida localmente como pim pim o carnaval). Esta fiesta colectiva realizada tradicionalmente durante la primera cosecha de maíz, refuerza lazos familiares y comunitarios, pone en escena aspectos míticos y rituales de la vida guaraní. A diferencia del libro *Ramui Imiari*, que está basado en cuentos y relatos que cuentan los abuelos en el espacio del hogar, el libro *Opaete Reve*, incluye con más detalle la historia de la comunidad y enfatiza los valores comunitarios y la persistencia de prácticas agrícolas y celebratorias como la pascua y el carnaval.

Estos dos libros son utilizados en aulas desde primero a séptimo grado de múltiples maneras. En los primeros años proporciona material para narrar historias, genera identificación en los niños que reconocen a su entorno y a sus familiares en las fotos y permite comunicación en lengua guaraní. En los años posteriores facilita la escritura de la lengua, y permite que los alumnos continúen indagando sobre sus historias familiares en sus hogares. Además establece un vínculo entre la EIB, la escuela y la comunidad, dado que toma de la comunidad para llevar al espacio áulico, y luego estos contenidos regresan a los padres más jóvenes de la comunidad que recuperan su historia. Cabe destacar que del primer libro *Ramui Imiari*, ya no quedan copias en la escuela, sólo hojas sueltas, y del segundo, pocas copias muy usadas y circuladas, el uso y socialización de estos textos muestra la legitimación y valoración que se le otorga al texto escrito. Los usos de la escritura en pueblos indígenas tienen múltiples dimensiones, han constituido formas de dominación y control, han excluido, pero también han permitido la lucha por los derechos, el acceso a tierras, la profesionalización y la construcción de respuestas políticas alternativas y autodeterminadas. Como indica Luis Enrique López (1998: 71) “un importante beneficio político del uso de la lecto-escritura en lengua vernácula es el refuerzo de la

identidad del grupo.” Una práctica que reafirma la conciencia colectiva del grupo y constituye una fundamental herramienta política de la dirigencia indígena.

EL CURRÍCULO ÑANDEREKO: TRANSFORMANDO LOS SABERES PROPIOS EN CONTENIDOS PEDAGÓGICOS

El currículo es un dispositivo que atraviesa el sistema escolar, moldea las prácticas pedagógicas de los docentes organiza y disciplina los contenidos que se imparten en el aula. En este sentido además genera nociones regionales y nacionales identitarias en las cuales grupos subalternos no tienen capacidad de enunciación. Según Doll (1978:6) el currículo “de una escuela es el contenido y los procesos formales e informales mediante los cuales el alumno adquiere conocimientos y valores bajo el auspicio de la escuela.” Esta definición si bien amplia, no incluye la variable de la diversidad étnica y lingüística. Los docentes planifican sus actividades según un currículo previamente diseñado que establece orden y organización en un espacio donde se presentan diversas situaciones y donde no se reconoce la diversidad étnica.

Implementar la EIB en la escuela requería no sólo de materiales didácticos y textos acordes a las necesidades del alumnado, también contenidos curriculares que establecieran un nexo entre la comunidad, los niños y el sistema escolar. En este contexto, y como resultado de las experiencias de formación e investigación de los docentes guaraníes comienza a elaborarse un currículo particular a partir de la década del 2000 pero adquiere una identidad más singular en el 2008 cuando se lo denomina *Ñande Reko*, y se le da un formato propio.

Ñande significa “nosotros”, “nuestro” y *reko* deriva de la palabra *teko* que significa costumbre, modo de vivir. El diccionario etimológico y etnográfico guaraní define *ñande reko* como “nuestra cultura, nuestra forma de ser (Ortiz y Caurey 2011: 262). Cuando los guaraníes se refieren a sus prácticas culturales, a su forma de estar en el mundo, utilizan la expresión *ñande reko*. De modo que utilizar este término para un

diseño curricular propio constituye un contrapunto con el currículo oficial. El *ñande reko* en este contexto involucra un registro, transmisión y valorización de los conocimientos transmitidos en la comunidad, y visibilizados en el espacio áulico.

Una de las docentes guaraníes expresó como enseñaba antes de impartir este currículo “trabajaba como docente auxiliar, pero no daba *Ñande reko* como ahora, yo traducía todo lo que decía la maestra, yo hablo 100% guaraní pero no conocía la escritura. Así yo trabajaba traduciendo lo que la maestra enseñaba”.

El desarrollo del currículo “*Ñande reko*” fue el producto de largas reuniones, encuentros y jornadas de trabajo con el equipo de docentes guaraníes, María Luisa Jalil, el equipo de la UNSA (sede Tartagal), integrado por Adriana Quiroga y Beatriz Bonillo, quienes acompañaron con sugerencias pero fundamentalmente como observadoras, porque los contenidos del currículo fue resultado del trabajo de los docentes.

El currículo “*Ñande reko*” se basa en tres ejes transversales que estructuran la vida guaraní en torno a la organización del espacio y que constituyen los ámbitos de sociabilidad, producción, caza-recolección y de espiritualidad: *Oka* (el patio), *Koo* (la chacra) y *Kaa* (el monte). La propuesta consistió en incorporar a partir de estos tres espacios contenidos y saberes para desarrollar desde el Nivel Inicial hasta 7° año y se formalizó como un área de enseñanza con espacio propio en el horario de clases.

Se inicia al mismo tiempo la construcción de contenidos relacionados especialmente con el área de Ciencias Sociales. Aparecen temas tales como la familia, compuestas de manera diferente a los que proponen los contenidos curriculares oficiales. En el caso de la sociedad guaraní, la familia es extensa y en una casa suelen convivir hasta veinte o más personas, se incluye como parte de ella a los abuelos, tíos, primos, cuñados, incluso parientes lejanos que por una u otra razón están definitiva o temporariamente conviviendo en un núcleo familiar. Lo mismo sucede con los contenidos referidos a otras instituciones, las de un barrio de la cultura urbana, son diferentes a las propias de la comunidad guaraní, aquí aparece

con notoriedad la manera que tradicionalmente se organizan las comunidades en el “*yemboatí*” (asamblea), el “*mburuvicha*”, cacique o líder. Estas particularidades culturales exigen modificaciones que comienzan a verse registradas en los proyectos áulicos que elaboran los docentes de grado en articulación con los docentes guaraníes (Huenuán 2013).

El currículo fue tomando forma a medida que los propios docentes guaraníes fueron incorporando los contenidos investigados y estableciendo un trabajo en conjunto con el docente de grado, y equipo con los demás docentes guaraníes.

Un paso importante en la construcción de este currículo, fue la organización de los contenidos en relación a la propia cosmovisión, y no según estipula el formato del currículo oficial (Huenuán 2013).

El siguiente fragmento da cuenta del largo camino en relación a los tiempos escolares que implicó la construcción de un currículo intercultural.

“Con el correr del tiempo, se fue incorporando más el contenido del *Ñande reko*. Fuimos buscando, porque hasta los mismos directores se han interesado en buscar contenidos propios de la comunidad. La comunidad se fue incorporando de a poco, a medida que los bilingües fueron ingresando a trabajar en el escuela.” (Flores, Claudio, 2015).

EL CURRÍCULO ÑANDE REKO COMO RECURSO IDENTITARIO DE EMPODERAMIENTO

Contar con un currículum propio de la cultura guaraní ofrece a los docentes guaraníes mejores condiciones de acordar y negociar con el docente de grado su participación en el aula. Este empoderamiento los aleja de la traducción, y del apoyo a los docentes, incluso de la noción de “pareja educativa o pedagógica” para adquirir autonomía en el desempeño con los grupos de alumnos. Marcelo Soria, docente de Yacuy explica el proceso de construcción del currículo:

“En Yacuy con el apoyo de varias profesionales de distintas instituciones estamos logrando un currículo que se llama *ñande reko*, hay varias personas que aportaron ideas, sugerencias, para que esto vaya tomando forma, como un derecho del pueblo guaraní, permanentemente esta en diálogo en sugerencia, es un trabajo que hay que seguir investigando y mejorando, y que se integre la mayor parte posible para que sea un documento para todos. ¿Que implica esto? implica trabajo convocatoria, decisión, asamblea, consenso, investigación y seguir profundizando.” (Soria, Marcelo, 2016).

En su explicación Marcelo alude al proceso colaborativo de varias instituciones en la elaboración del currículo, y también hace referencia al proceso de construcción, aún en proceso de investigación y profundización y que dicho proceso implica diálogo, consenso y participación. La siguiente docente guaraní explica su forma de trabajo con la docente criolla:

Soy mujer guaraní, y estoy estudiando en la carrera de Docente de EIB, en el Instituto Terciario de Tartagal. Estoy trabajando como Docente Auxiliar en la Escuela de Yacuy N° 4100, trabajo con los chicos de sala de 5 y trabajamos articuladamente con las maestras de grado, yo doy *Ñande reko*, planificamos juntas, estamos trabajado las canciones, los cuentos. Me baso en la oralidad que es la base para los chicos. Hace 5 años consecutivos que trabajo así.” (Soria, Fany, 2014).

Esta docente expresa su forma de trabajo en el aula en conjunto con la docente de grado y asumiendo la importancia de la oralidad en el proceso de aprendizaje de los niños.

En la siguiente entrevista uno de los docentes con mayor antigüedad en el trabajo escolar, explica la forma de preparar las clases:

“En lo actual, en lo que antes no se hacía,

es que tomamos decisiones en la coordinación del trabajo con el maestro quien tiene el grado, ambos tenemos que opinar y decir cuál es el tema de abordaje y qué vamos a dar, qué voy a dar yo y que va a dar la maestra.

María Luisa: ¿Y qué vas a dar vos, lo decidís vos o lo decide la maestra?

No, yo. La maestra me da posibilidad. Entre los dos decidimos el tema y de qué manera lo vamos a dar.

María Luisa: ¿Y los tiempos también?

Bueno los tiempos, desde la dirección más o menos nos dan una idea sobre los tiempos para cada grado, pero sí, siempre haciendo coordinación del trabajo con la maestra o maestro que está en el grado y tomar decisiones sobre los contenidos que se van a abordar, pero eso lo discutimos a nivel de ciclo, que es fundamental para buscar la forma de nivelar los años de 1° hasta 3°, desde lo más simple hasta llegar a 3 año.” (Soria, Marcelo, 2014)

Con el desarrollo del currículum específico la tarea de traducción no queda desmerecida ni es reemplazada. Traducir al guaraní adquiere mayor sentido, el contenido oficial se entrega en lengua materna, pronunciado por un joven de la comunidad, y reconocido por los niños y sus familiares. De modo que el aula constituye un espacio que abre la posibilidad de expresar la identidad propia. Asimismo, hablar en guaraní permite extender el espacio comunitario y familiar al espacio de la escuela. De modo que el currículo *Ñande reko* fortalece el sentido de la traducción de los contenidos oficiales ya que se los coloca a la par de los conocimientos propios de la cultura guaraní.

EL CURRÍCULO ÑANDE REKO Y SU RELACIÓN CON LA COMUNIDAD

En Yacuy la escuela primaria fue pasando de desencuentros, a paulatinos espacios de reconocimientos y encuentros. Los desencuentros se re-

fieren a la etapa desde el inicio de la instalación de la escuela cuando la educación impartida enfatizaba el proceso de castellanización, obligaba a los niños a hablar el castellano en la escuela, y desvalorizaba el uso de la lengua y las prácticas culturales propias (Hirsch y Serrudo 2010). Es a partir de la década de 1980 cuando gradualmente la institución escolar va a comenzar a valorar las posibilidades de los jóvenes guaraníes para intervenir en los procesos escolares. El reconocimiento del bilingüismo y la presencia de los docentes guaraníes trabajando junto a los docentes e implementando un currículo propio redefine las relaciones de poder y saber en el aula, y permite un campo de acción política.

Para la mayoría de los adultos de la comunidad, la escuela era considerada un lugar donde se enviaban a los niños para aprender el castellano correcto, la lectura y escritura, las operaciones básicas, las cuales consideraban que no podían transmitirles, ni enseñarles a sus hijos. El desconocimiento de estos elementos, habían dejado en sus historias personales tristes experiencias de discriminación y marginación.

Otro aprendizaje fue advertir que delegaban la tarea de enseñar estos contenidos propios de la cultura de los “*karai*” a los docentes criollos. La incorporación de los jóvenes guaraníes en la escuela proporcionó a la comunidad la posibilidad de acercarse y dialogar mejor con la institución, y considerarlos como intermediarios y facilitadores de los trayectos escolares de los hijos.

La confianza depositada en los docentes guaraníes permitió establecer un diálogo con la escuela sobre las necesidades de los niños. Es más, las familias delegaron en ellos la participación y las decisiones que la escuela solicitaba a la comunidad. A medida que los jóvenes de la comunidad fueron alcanzando mayor escolarización, llegando a la secundaria y al nivel superior, se abrieron mayores espacios de participación en la escuela. Es más, comenzaron a participar en reuniones del equipo docente en su conjunto y a articular demandas a la dirección de la escuela. En particular el proceso de formación docente a nivel terciario del cual egresaron en los últimos 6 años unos 8 guaraníes de Yacuy, constituye un hito en el desarrolla

de la EIB en la comunidad. Cabe señalar que la mayoría de los egresados de la formación docente, trabaja como maestros de grado en un turno, y como auxiliar bilingüe en el otro turno, este doble rol acentúa aún más la intermediación entre dos tipos de currícula, dos contenidos y formas de transmitir conocimientos. En este sentido los docentes guaraníes desarrollan una pedagogía intercultural que busca eliminar las situaciones de discriminación en el aula, y que se reapropia de la institución que durante décadas impartió un modelo que no contemplaba la diversidad cultural de los educandos.

A partir de la edición de los libros *Ramui Imiari* y *Opaete reve yaeka ñande raikuere*, los adultos de la comunidad frecuentaron mucho más la escuela en los actos escolares, en las reuniones y asambleas donde eran invitados para expresarse en su propia lengua compartiendo cuentos, cantos y relatos.

EL CURRÍCULO ÑANDE REKO Y LOS DOCENTES DE GRADO

Los docentes de grado no indígenas gradualmente comenzaron a aceptar y aprender de la elaboración de proyectos áulicos desde una perspectiva intercultural. Como indica el siguiente relato de un docente guaraní:

“Los docentes siempre se esforzaron por trabajar con nosotros, de brindarnos un apoyo constante, como dar la clase, de qué manera enseñar, qué materiales usar pero con el aporte cultural de nosotros que es fundamental. Yo no tuve problema con los maestros y maestras, ellos nos dieron esa posibilidad, ese empuje, esa posibilidad, ese conocimiento que ellos tienen y todo eso me ha valido un montón para superarme en el trabajo que estoy haciendo (Soria, Marcelo 2014).

Hay docentes que están comprometidos. O sea hay un trabajo en equipo, planifican, se consultan: qué tenés que dar vos, qué doy yo, siempre en forma paralela, no tiene

que ser una actividad diferente. El docente y el auxiliar tienen que llevar el mismo contenido. En mi caso que tengo grado a cargo, desarrollo contenidos propios del *Ñande reko*. Uso mucho la lengua guaraní, cuando necesitan explicación yo comienzo a hablar y ya no paramos y ahí hay una diferencia, mucha diferencia con lo nuestro. Cuando yo doy clase en castellano, muy pocos participan, cuando hablo en guaraní todo el mundo participa, todos hablan. A pesar de que algunos dicen que no saben hablar, pero lo mismo participa, quiere decir que sí hablan” (Flores, Claudio, 2015).

Si bien hay un reconocimiento de la participación de los docentes de grado en la construcción curricular y didáctica, la referencia de apoyo para el trabajo escolar la encuentran en sus pares, especialmente en los que tienen mayor antigüedad en la tarea.

“En cuanto a la relación con los otros auxiliares que ya trabajaban en la institución, fueron muy buenos, siempre nos apoyaban, nos daban consejos, nos comentaban siempre su experiencia y eso fuimos tomando para trabajar. Los docentes de grado que me tocaron, puedo decir que tuvimos una buena relación, los me ayudaron bastante.

Tratábamos de dialogar, de llegar a acuerdos con la docente. En general siempre estaban ahí cuando yo ingresaba al aula y daba mis clases. Si estaban, por ejemplo la Erme y la Marita, siempre estaban. Algún maestro sí salía del grado, pero en general están, me acompañaban, pero yo daba mi clase, daba mi contenido, eso lo acordábamos con la docente”. (Pedro, Cesar, 2016).

En estas entrevistas vemos que hubo una relación armoniosa y de apoyo entre la docente criolla y los docentes guaraníes. Sin embargo, esto no ocurre en todos los casos, se producen situaciones de docentes que no comprenden los

objetivos de un abordaje intercultural, que no están preparados para trabajar en un contexto de diversidad lingüística y cultural y que desplazan y desvalorizan el trabajo de los docentes guaraníes. En general el modo de ser guaraní se aleja de los conflictos y prefiere retirarse cuando estos surgen, lo cual no significa que en la escena escolar, en estos complejos intercambios interculturales signados por la desigualdad social, no se den tensiones y rupturas. En las entrevistas los docentes guaraníes evitan hablar de ello, pero conocemos estos problemas y algunos han quedado sin resolver.

La experiencia nos indica que los conflictos se dan cuando existe ignorancia sobre la modalidad en EIB y desconocimiento sobre la población originaria de la zona sumado prejuicios y discriminación sobre los grupos indígenas. En estos casos se dan desplazamientos del docente originario a la tarea de “ayuda” del docente de grado, reemplazo del mismo en ocasión de licencias, apoyo al alumnado considerado con problemas de aprendizaje y traducción para quienes tienen bajo dominio del español. Es decir, tareas de asistencia al docente de grado sin posibilidades de toma de decisiones. Estos hechos que se dan en la institución con menos frecuencia en los últimos años, no desmerecen ni obstaculizan la construcción de escenarios de intercambios y negociaciones desde un vínculo más igualitario entre el docente guaraní y los docentes y directivos. Es aquí también donde el modo de ser guaraní se expresa, desplazándose hacia estos espacios posibles donde puede sentirse más cómodo y libre de tensiones.

EL CURRÍCULO ÑANDEREKO Y SU APORTE A LA GESTIÓN DE LA ESCUELA

Como vice-directora de la escuela María Luisa procuró fortalecer los vínculos entre los actores de la institución en función de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, especialmente que construyera lo intercultural más allá del primer ciclo donde generalmente se concentraba la experiencia de EIB. Resultó importante generar un ámbito en el cual docentes guaraníes influían

positivamente en los aprendizajes de los chicos y que la gestión de una escuela resultara menos ajena a los intereses de la comunidad, o sea, a las familias que enviaban sus hijos a la escuela. Como se observa en el siguiente relato:

“Hay más confianza de los padres, ellos confían mucho en el auxiliar. Los padres hablan primero con el auxiliar, la mayoría, hablan primero en la calle, en la ruta, donde sea, donde se encuentren no necesariamente en la escuela, me preguntan inclusive dicen no saber quién es el maestro de sus hijos. Primero hablan con nosotros y después recién pasan y hablan con el maestro o la maestra de grado.

La mayoría de los docentes, lo primero que buscan es el apoyo del auxiliar. Por ejemplo consultan al auxiliar cuando el chico no viene, antes de ir a los padres, entonces le preguntan o piden que se investigue el porqué de las ausencias de los chicos. Nosotros le preguntamos a los chicos primero, después si van a la casa a hablar con la madre, pero juntos, la maestra con el auxiliar.” (Claudio Flores 2015).

Durante la gestión de María Luisa en la escuela, y con el apoyo del equipo directivo, y equipo de investigación del CISEN (UNAS sede Tartagal) se diseñaron diversos espacios de participación de los docentes guaraníes. Es decir que fuera del aula, se establecieron ámbitos de consulta, debate e intercambio, que se fueron volcando en reuniones periódicas y registrando en notas y escritos.

A partir de estos espacios se continuó construyendo el currículum *Ñande reko* y los docentes guaraníes se constituyeron en asesores del equipo de gestión además comenzaron a ser consultados de manera habitual, por los docentes de grado, y por los directivos en muchos temas tales como: cuándo realizar asambleas, qué personas consultar sobre determinados problemas o temas, como proceder ante conflictos.

En el caso de Silvia Hirsch, participó impartiendo varios talleres y encuentros donde se profundizaron aspectos del currículum, en particular

ahondando en la relación entre la lengua y la forma de conceptualizar el mundo. Un ejemplo de esto es un taller que se realizó en el año 2014 y 2015 en el cual se reflexionó colectivamente sobre cómo se conceptualizan los espacios (*oka, koo, kaa*) incorporando otras dimensiones a estos espacios, a partir del aporte de una docente chané, que complejizó estas dimensiones al incorporar un espacio para las almas, como parte de la cosmovisión. Asimismo, se profundizó en campos semánticos, como por ejemplo términos vinculados al tiempo y la temporalidad, los sentidos y los sentimientos. Estas indagaciones permitieron reponer de manera colectiva formas más complejas de transmitir los contenidos del *ñande reko*.

CONCLUSIÓN

Gustafson (2009:86) sostiene que para los guaraníes de Bolivia “la EIB significó reconquistar el derecho a hablar y el derecho al territorio ancestral, transformando la sociedad dominante al procurar caminar entre los *karai* sin vergüenza.” En este sentido la experiencia de Bolivia apela a derechos de inclusión e igualdad, asimismo, quienes participaron en el proyecto EIB surgen del movimiento político guaraní, constituyen una combinación de intelectuales de base, trabajadores de ONGs, líderes de movimientos políticos con una fuerte militancia organizativa. En el caso de los guaraníes de Salta el proceso de desarrollo de EIB no emerge del liderazgo político. Los docentes emergen de su relación con la escuela a nivel comunitario, no participan en este caso en movimientos mayores, y su experiencia como hemos descrito está vinculada a la investigación, la formación docente, la participación en experiencias educativas. Sin embargo, los docentes indígenas se constituyeron de manera similar al caso de Bolivia y el de Colombia analizado por Rappaport en intermediarios y traductores que articulan formas de enunciación y representación de la identidad indígenas dentro y fuera de la comunidad basadas en la colaboración y en la participación.

Como indica Catalán Colque (2007:86) “Entonces, el pueblo indígena no sólo pretende incor-

porar en el currículo escolar sus conocimientos, sino también los conocimientos que caracterizan a las sociedades dominantes, es decir, la lecto-escritura, las matemáticas y el castellano. Pero esta situación es también política, pues con ese conocimiento ellos podrán, al igual que los otros, desenvolverse en esta sociedad. Por lo tanto, es un instrumento que les permite ingresar al mundo de los “otros” para que con sus mismas “armas” puedan defenderse. En este sentido argumenta que la escuela es un ámbito político, porque involucra el reconocimiento de derechos colectivos, y el espacio donde se transmiten nuevos y antiguos saberes. De esta manera, la escuela para los indígenas se convierte en un arma poderosa para introducir sus propios conocimientos, como parte de un proyecto político de fortalecimiento de la identidad y de la comunidad en sí. La construcción de un currículo intercultural guaraní resulta trabajosa y contracultural en la tradición escolar. La participación activa de la comunidad es clave y necesaria, como así también las de los docentes guaraníes y criollos. En el sistema educativo actual, no está previsto un tiempo y espacio para el desarrollo de una currícula y una práctica pedagogía intercultural. En el caso de la escuela de Yacuy, mucho de lo realizado en EIB ha sido fruto de estos esfuerzos de voluntades y de compromiso con los niños y la comunidad.

Leiva (2011:14) sugiere que “es necesario fomentar una ciudadanía crítica, en tanto las desigualdades sociales impregnan las realidades de nuestros contextos educativos y socioculturales, de tal manera que es clave un mantenimiento activo de los canales de participación democrática, a fin de que los procesos de exclusión social no penetren en el ámbito escolar. Es decir, que las comunidades educativas interculturales supongan un impulso para la reivindicación permanente de la igualdad de oportunidades, a la vez que emerjan procesos de reflexión cooperativa que cuestionen y promuevan cambios cualitativos en las propias instituciones educativas que faciliten la profundización en los valores de igualdad, justicia y solidaridad”.

En suma, en este artículo hemos abordado las instancias formativas de docentes guaraníes,

su participación en proyectos de investigación que culminaron en la elaboración de textos y el desarrollo de un currículo guaraní para el uso en la escuela primaria. En estas instancias hemos detallado la transformación de estos jóvenes de auxiliares bilingües a docentes de grado, investigadores y pedagogos interculturales. Su apropiación de la educación intercultural bilingüe se nutre de instancias desarrolladas por equipos de apoyo en EIB estatales, no gubernamentales, vinculados a equipos de investigación universitarios y a su vínculo con la propia comunidad. De modo que consideramos que un proyecto intercultural y bilingüe se torna viable en tanto los docentes, directivos de escuela, y familias de la comunidad se involucren e interesen en su desarrollo, en tanto los supervisores y funcionarios ministeriales lo avalen. La puesta en práctica de una pedagogía intercultural por parte de los docentes indígenas se basa en sus experiencias dentro de las aulas y en el espacio de la comunidad, es una pedagogía en construcción e intercambio con múltiples actores sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- BOCCARA, G.
2012. La interculturalidad como campos social. *Cuadernos Interculturales* 10(18): 11-30.
- CATALAN COLQUE, R. L.
2007. *Encuentros y desencuentros: luchando por una educación propia y participativa*. PROEIB Andes, Plural, La Paz.
- DOLL, R.
1978. *Curriculum improvement*. Allyn and Bacon, Boston.
- DE ANQUÍN, A., D. BAZAN, A. QUIROGA, M. L. JALIL
2003. Fortaleciendo la educación bilingüe e intercultural, ponencia, I Encuentro Nacional de Educación e Identidades. Luján. FLACSO, posgrado currículum y prácticas escolares en contexto.

- GUSTAFSON, B.
2009. *New Languages of the State. Indigenous Resurgence and the Politics of Knowledge in Bolivia*. Duke University Press, Durham.
- HECHT, A. C. y M. A. SCHMIDT (editores)
2016. *Maestros de Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Noveduc, Buenos Aires.
- HIRSCH, S.
2003. Bilingualism, Pan-Indianism and Politics in Northern Argentina: the Guaraní's struggle for identity and recognition. *Journal of Latin American Anthropology* 8 (3): 84-103.
2010. Pensando la Educación Intercultural Bilingüe en contextos pluriétnicos y plurilingüísticos. En *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, editado por S. Hirsch y A. Serrudo, pp. 17-44. Noveduc, Buenos Aires.
- HIRSCH, S. y A. SERRUDO (compiladoras)
2010. *Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, Lenguas y Protagonistas*. Noveduc, Buenos Aires.
- HUENUAN, C.
2013. *Los saberes ancestrales en los procesos de enseñanza intercultural bilingüe como pedagogía de encuentro. El caso de las ciencias sociales*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.
- JALIL, M. L., M. SORIA, M.B. BONILLA y A. QUIROGA
2015. Buscando la tierra sin Mal. Un camino de ensayos y apropiaciones en la gestión de la EIB. *Novedades educativas* 290: 56-69.
- JALIL, M. L.
2017. *Las prácticas pedagógicas de los docentes auxiliares bilingües en la construcción de la educación intercultural bilingüe*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta, Salta, ms.
- LEIVA OLIVENCIA, J.J.
2011. Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural. Construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana e inclusiva. *Miscelanea Comillas* 69 (134): 5-30.
- LOPEZ, L. E. e I. JONG (compiladores)
1998. *Sobre las huellas de la voz, Sociolingüística de la oralidad y la escritura*. Ediciones Morata, Bolivia.
- ORTIZ, E. y E. CAUREY
2011. *Diccionario etimológico y etnográfico de la lengua guaraní hablada en Bolivia*. Plural editores, La Paz.
- RAPPAPORT, J. y P. ABELARDO RAMOS
2005. Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena académico. *Historia Crítica* 29: 39-62.
- RAPPAPORT, J.
2007. Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología* 43: 197-229.
- SCHMIDT, M. y A.C. HECHT
2015. Cartografías de la educación intercultural. Acerca de los maestros indígenas en Argentina. *Temas de Educación* 21: 295-310.
- TRIGO, S.
2016. Profesorados de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe. La experiencia de la provincia de Salta, Argentina. En *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina*, coordinado por D. Mato, pp. 441-456. EDUNTREF, Buenos Aires.
- WALSH, C.
2009. Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas desde el in-surgir, re-existir y re-vivir". En *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, editado por P. Medina Melgarejo, pp. 1-18. Plaza y Valdés Editores, México.