

Volver al *Teko'a*. Procesos de reafirmación identitaria en la provincia de Misiones

Noelia Enriz*

Recibido: 13/09/2015

Aceptado: 22/12/2015



Resumen

Este texto tiene por objetivo dar cuenta del modo en que se han cruzado las identidades indígenas de la provincia de Misiones y las dinámicas del Estado, especialmente en relación con la formación escolar. Para ellos nos valemos de una serie de datos estadísticos actualizados referidos a cuestiones demográficas, cotejándolos con algunas cifras anteriores, para su contextualización. Estos datos, así como el documento en su totalidad, serán entendidos a la luz de diversas instancias de trabajo de campo etnográfico que desarrollamos en la provincia de Misiones y que se ha caracterizado por ser de cohabitación y permanencia prolongada en núcleos de la comunidad *mbyá* guaraní que presentan distintos niveles de relación con el Estado y sus dinámicas. En el marco de dicho trabajo de campo se aplicaron entrevistas específicas con referentes, auxiliares bilingües, docentes, niñas y niños. Aquí utilizaremos, especialmente, recursos desarrollados en los años 2006 y 2008 en un núcleo ubicado en el Municipio de General San Martín, en el centro oeste de la provincia, limitando con Paraguay.

Palabras clave

Identidades indígenas, reafirmación identitaria, dinámicas escolares, comunidad guaraní.

Return to *Teko'a*. Identity reaffirmation processes in the province of Misiones

Abstract

The objective of this text is to show the way in which the indigenous identities and the State dynamics have crossed in the province of Misiones, especially in relation with the school formation. For this purpose we employ a series of up to date statistical data concerning demographical matters, comparing them with some previous figures, to contextualize them. These data, and at the same time the complete document, will be understood in the light of different ethnographic field work instances that we developed in the province of Misiones which has been characterized by the cohabitation and long permanence of nucleus of the guarani *mbyá* community which presents different levels of relationship with the State and its dynamics. In the framework of the already mentioned field work, several specific interviews were applied with referents, bilingual auxiliaries, teachers, boys and girls. Here we will employ, especially resources developed in the years 2006 and 2008 in a nucleus located in the Municipio General San Martín, in the west center of the province, bounded with Paraguay.

Key words

Indigenous identities, identity reaffirmation, school dynamics, guaraní community.

* Universidad de Buenos Aires/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
E-mail: nenriz@yahoo.com.ar

1. Introducción

La estructura del presente artículo puede sintetizarse en introducción, dos apartados analíticos y conclusiones. El primero de los apartados está dedicado a ponderar aspectos cuantificados referidos a las comunidades indígenas de la provincia de Misiones. En el mismo se encuentra una reflexión acerca de la matriz poblacional indígena nacional, y luego sobre la matriz provincial del caso estudiado. Además, se entregan cifras que permiten establecer relaciones con el desarrollo del sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Al respecto, reforzamos las particularidades de la EIB en Misiones, considerando la tensión entre el postulado inicial de educación de frontera y la implementación posterior dedicada a la cuestión indígena.

A partir de los citados elementos se caracteriza la incorporación de indígenas a las aulas en el rol de Auxiliares Bilingües, miembros de la propia población indígena —en ocasiones del mismo núcleo— que han completado sus estudios primarios y especializado con una capacitación complementaria que brinda el propio equipo del Área de la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe (AMEIB) del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología (MCECyT) de Misiones. Dentro del aula, las tareas de los Auxiliares Bilingües son, por un lado, articular con el maestro como pareja pedagógica y; por otro, estar a cargo de una asignatura específica denominada «Lengua y cultura». El reconocimiento de esta tarea, a través de la asignación de cargos docentes, de la producción de capacitaciones y de su valorización en las aulas, se efectivizó desde el año 2006 en el marco de las regulaciones de la EIB para poblaciones indígenas de la provincia.

Si bien, en términos históricos y numéricos, abordaremos la inclusión de Auxiliares Bilingües en el primer apartado, será tarea del segundo profundizar en esta relación. Allí contemplamos la biografía educativa de un Auxiliar Bilingüe para considerar ciertas relaciones con el desarrollo histórico de la vinculación entre indígenas y Estado Nacional. Pondremos especial énfasis en aspectos lingüísticos, educativos y de desempeño profesional. La selección de dicha historia de vida se funda en el recorrido que, como Auxiliar Bilingüe, ha tenido el sujeto en el que nos focalizamos ya que, fue uno de los dos primeros indígenas nombrados, formalmente, en tal tarea y además, se constituyó como equipo técnico del AMEIB del MCECyT de Misiones.

2. Presencia indígena y sistema educativo de la provincia de Misiones

La visibilidad de la presencia indígena en Argentina se manifiesta con mayor énfasis en el último tiempo. Esta particularidad de la condición poblacional argentina puede asociarse a una enorme cantidad de factores entre los que cuentan aspectos históricos, políticas públicas, procesos de reificación y revitalización, etc.

En términos regionales, la población guaraní habita en una amplia zona de América del Sur que abarca regiones de Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay. En total, en toda la región y considerando todas las parcialidades existentes (*aché, avá* o *ñanadeva, mbyá* y *paí* o *kaiowá*) suman más de cien mil personas. Particularmente, en Argentina habitan, en las provincias de Salta y Misiones (Grumberg, *et al.*, 2008). Nos focalizamos en esta última, ya que es ahí donde hemos desarrollado nuestro trabajo de campo. Allí habitan, mayoritariamente, en el área rural, en núcleos de la comunidad —*teko'a*—. Las condiciones de vida de los distintos núcleos *mbyá* en la provincia de Misiones presentan grandes diferencias, centradas especialmente en los vínculos que éstos tienen con las distintas instituciones del Estado.

De acuerdo al último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC], 2010) se estima que, de un total aproximado de cuarenta millones de habitantes, el 2,4% de la población se declara indígena o descendiente de algún pueblo originario. Estas cifras se estiman a partir de una pregunta que considera el auto-reconocimiento como valor identitario superlativo. Cabe señalar que esta pregunta se incluyó por primera vez en la historia de los censos nacionales de población en la edición 2001.

Estos nuevos criterios censales desplazan el eje en torno a las identidades indígenas de aspectos vinculados a la herencia genética, o bien a la participación en ámbitos comunitarios, asociados a dichas identidades. A su vez, permiten que, de modo individual, anónimo e íntimo, un sujeto pueda manifestar su identidad o reconocerse en la de sus antepasados, a pesar del impacto de los procesos de invisibilización y subalternización de las identidades indígenas. De tal modo, el último Censo Nacional da cuenta de 955.032 personas que se reconocen indígenas o descendientes de éstos.

El *Atlas De Pueblos Indígenas del Mapa Educativo Nacional* (Ministerio De Educación de la Nación, 2012a) recupera cerca de cuarenta poblaciones indígenas como habitantes del país. Cada una de ellas presenta procesos identitarios, políticos, comunitarios, históricos y lingüísticos particulares.¹

Para el caso específico de Misiones, la cantidad de población que se identifica indígena o descendiente de indígenas asciende a 13.006, lo que triplica la cifra censal previa, de la que se ha valido la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004/2005), cifra que en su momento era de 4.083 personas.

Un aspecto regular en ambas muestras es la alta proporción de menores de 14 años en la población indígena de la provincia de Misiones. En ambos casos, la cifra ronda el 50% del total ya que los resultados de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004/2005) daban cuenta de 2.071 (sobre un total de 4.083) personas entre 0 y 14, en tanto que el Censo Nacional de Población contempla 5.495 personas entre 0 y 14 años (de un total de 13.006).

Si bien las cifras actuales de población indígena, menor de 14 años en la provincia de Misiones, son levemente menores al 50 % de la población indígena total, es notoria su mayor proporción respecto de la población total de la provincia. El total de población misionera es de 1.101.593, siendo 358.271 el número de los habitantes entre 0 y 14 años, aproximadamente, un tercio del total.

Las cifras mencionadas permiten sostener la relevancia del desarrollo de políticas públicas ajustadas a las necesidades e intereses de las poblaciones indígenas en relación con el desarrollo de sus niños y niñas. En tal sentido, sostenemos que las políticas públicas orientadas desde el campo educativo a contemplar diversos aspectos identitarios de las poblaciones

1 Las poblaciones aludidas son: Atacama, Ava guaraní, Chané, Charrúa, Chorote, Chulupi (Nivaclé), Comchingón, Diaguita, Diaguita-Cacano, Diaguita-Calchaquí, Guaycuru, Guaraní, Quechua, Huarpe, Kolla, Kolla-Atacama, Kolla-Guaraní, Kolla-Tastil, Tilián, Lule, Lule Vilela, Mapuche, Mapuche Tehuelche, Mbyá Guaraní, Mocoví, Mocoví-Toba, Ocloya, Omaguaca, Selk'nam (Ona), Pilagá, Ranquel (Rankulche), Sanavirón, Tapiete, Tehuelche, Qom (Toba), Tonokoté, Tupí Guaraní, Wichí. Disponible en: <http://www.mapaeducativo.edu.ar/pueblos_indigenas>.

indígenas, pueden ser un ámbito favorable para el fortalecimiento del diálogo entre las comunidades indígenas y los diversos niveles e instituciones estatales.

Este lento proceso de visibilización de la población indígena en la provincia de Misiones, podría también ser advertido mediante un análisis de las propuestas educativas. Como sostenemos a continuación, las propuestas educativas para poblaciones indígenas se implementaron muy tardíamente. Precisar el momento en que distintos sujetos, miembros de comunidades indígenas, fueron incluyéndose en el sistema educativo resulta imposible. Algunas referencias, de las que daremos cuenta con mayor detalle en el siguiente apartado de este texto, nos permiten pensar que esto recién sucedió en Misiones desde la década de 1970. Pero a diferencia de otras provincias vecinas, como Chaco o Formosa, donde las propuestas específicas para la escolaridad indígena se fueron instalando como tales entre mediados de la década de 1970 y 1980, en el caso de Misiones, la incorporación de algunos indígenas a las aulas escolares pasó inadvertida. Sí podemos sostener que desde 1980 y, en adelante, se instalaron escuelas para población indígena, pero sin ningún marco regulador de sus prácticas o contenidos. Esto dio lugar a muchos desfases entre instituciones, ya que en algunas de ellas se desarrollaron proyectos específicamente pensados para el caso (Enriz, 2011a), mientras que en otras, la propuesta fuera de inclusión en un currículum general del sistema (Enriz, 2011b).

La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas, a la que aludimos anteriormente, muestra que sólo el 16,9% de los chicos de 5 a 14 años de edad de la población indígena nacional habla y entiende la lengua de su comunidad. Es decir, construyen ideas sobre el mundo y las expresan en la lengua ágrafa, propia de su grupo. Los pueblos entre los que este aspecto se vuelve mayoritario son *Wichí, Mbyá y Pilagá* (Informe Ministerio Nacional de Educación, 2007). Según esta misma fuente, un tercio de la población mayor de 10 años se considera analfabeta y una cifra menor al 4 % de los mayores de 15 años ha completado estudios secundarios. Estas cifras son las únicas oficiales disponibles, aunque se podría vaticinar que, a más de una década desde su producción, se pueden prever ciertas transformaciones.

Por otro lado, según el *Anuario Estadístico Educativo* (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DINIECE], 2012b) dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, de las 1.716 escuelas que reciben población indígena (es decir, que más del 50% de su matrícula es indígena), 76 instituciones se encuentran en la provincia de Misiones, menos del 5% del total. Sólo dos de éstas se encargan de la educación de adultos y ninguna de ellas se dedica a la educación superior. Por lo tanto, es muy importante destacar que el 97,6 % de dichas instituciones sólo reciben niños indígenas, es decir, son instituciones específicamente dedicadas a la población de niños y niñas *mbyá*. La misma fuente afirma que para el año 2007 en Misiones, existían dos maestros de lengua indígena destinados a todas las unidades educativas, o sea para las 76 escuelas, según cita el mismo informe.

En Argentina la interculturalidad como categoría política ha sido asociada a la educación e incorporada a la Constitución Nacional desde 1994 (Art. 75, Inc. 17). A partir de su incorporación, el Ministerio de Educación Nacional estimuló el desarrollo de planes provinciales que recuperaran la especificidad de cada población, con la condicionante de que se inscribieran en los marcos de referencia que el mismo Ministerio delineaba.

La Constitución de la Nación Argentina en su reforma de 1994 reconoce, por primera vez, la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural. Doce años más tarde, se estableció la EIB como una modalidad educativa dentro del Sistema Educativo Nacional, a través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (Cap. XI Art. 52).

Por la política descentralizada del Ministerio Nacional de Educación —marca indeleble de las políticas neoliberales de la década de 1990 en Argentina— cada provincia tiene la potestad de establecer o no una política particular de EIB en su propia jurisdicción. Los motivos que fundamentan esta decisión no se hacen explícitos, ni existen mecanismos de regulación alguna de tales motivaciones.

En el año 2003, estimulada por procesos enmarcados en las políticas del MERCOSUR, Misiones estableció un programa de EIB de frontera, que comenzó trabajando con la lengua castellana y portuguesa en las fronteras entre Argentina y Brasil. Este programa, centrado en la diferenciación en el uso corriente de dos lenguas nacionales, era desarrollado por especialistas en didáctica de segundas lenguas, mayormente profesoras de enseñanza de lenguas extranjeras.

Hacia el año 2005, ese mismo programa amparó el desarrollo de acciones específicas para la construcción de una política de EIB para la población indígena de la provincia. Para ello incorporó antropólogos al plantel de trabajo y dispuso la obtención de recursos aplicables a capacitaciones y diversas acciones específicas.

En primer término, se realizó un reconocimiento específico a las escuelas que ya trabajaban con población indígena (en algunos casos por más de dos décadas), partiendo de recuperar las experiencias docentes, las dudas en la tarea y los nudos problemáticos atravesados. Todas estas instituciones (de gestión pública o privada) se encontraban emplazadas en el ámbito rural.

A partir del reconocimiento de las mismas, se generaron ámbitos de formación para los docentes, especialmente en cuestiones lingüísticas. Este aspecto ha sido, a la vez, el más necesario y el más controvertido. Por un lado, al momento de recibir reclamos, el conocimiento de la lengua formó parte central de las demandas docentes. Pero, a la vez, por sus características particulares no existía una instancia formativa a la cual recurrir. El *mbýá* guaraní es una lengua de uso oral, poco estudiada por especialistas y no está estandarizada, tan sólo cuenta con una grafía que va perfeccionándose en lo cotidiano, pero sin estar establecida como norma. Tampoco existe una gramática específica, por lo tanto, se tiene que recurrir al guaraní paraguayo, y obviamente, tampoco existen diccionarios específicos (Enriz, 2010a).

El Programa de EIB se encargó de establecer una figura indígena que se incorporara a las escuelas: los Auxiliares Bilingües. Los Auxiliares Bilingües son miembros de la comunidad, con conocimientos de castellano y toman un curso de formación ofrecido por el mismo programa. Sin duda, ha sido este aspecto el más relevante en varios sentidos. Por un lado, por las capacitaciones que estos miembros de las comunidades indígenas recibieron (Allica, 2001; Arce, Benítez, Chamorro & Duarte, 2007) y; por otro, porque establecieron un espacio para lo indígena dentro de la escuela, a través de la asignatura denominada «Lengua y Cultura *Mbyá*». Es decir, más allá de las tareas que los docentes

regulares compartan o «asignen» a los Auxiliares Bilingües, y del rol de traducción tantas veces desarrollado, existe un espacio curricular amplio, aunque a la vez específico, donde se incluyen aspectos relevantes para el propio grupo en el ámbito escolar.

A partir de la implementación de esta propuesta aumentó la participación indígena en la escolaridad en la provincia de Misiones. Por ende, en la actualidad, se calcula que la matrícula provincial total de niños indígenas que asisten a la escuela asciende a 2.500. La cantidad de instituciones educativas para población indígena en Misiones, considerando escuelas y aulas satélites suman un total de 45, aproximadamente.

Una cifra cercana a las 80 personas son los indígenas incorporados a las aulas como Auxiliares Bilingües. Para quienes tienen nombramiento el trabajo es estable, en la misma medida en que lo es la tarea docente. Pero, a diferencia de los cargos docentes, el rol de auxiliar es, en cierta medida, promovido por la comunidad. O sea, quienes se incorporan en los talleres de formación para ser auxiliares, lo hacen especialmente con apoyo de su comunidad y de su familia. Completar la formación, da cuenta de este apoyo. Poder insertarse luego, es producto de tener la citada capacitación, haber cumplido con los estudios primarios y recibir, nuevamente, el apoyo o aval de la comunidad para desempeñarse en esa escuela y no en otra. O para hacerlo antes o después que tal otra persona en iguales condiciones. Como en otras tareas de relevancia, hay dinámicas de poder propias del grupo que traccionan las voluntades objetivas. Del mismo modo podemos pensar que, dejar un cargo de este tipo, puede ser resultado de las mismas fuerzas actuando en sentido inverso. Pero esta afirmación es sólo una conjetura.

Dos de las deudas educativas más significativas vinculadas a la «cuestión» indígena, en la provincia de Misiones, tienen que ver con la formación de adultos. Por una parte, la alfabetización y; por otra, el acceso a niveles terciarios y universitarios. En ambos sentidos se han visto transformaciones en el último tiempo. Respecto de la alfabetización de adultos se ha generado un programa de alfabetización en castellano y en *mbyá* guaraní denominado Bi-Alfa. Respecto de la formación terciaria y universitaria, los casos de indígenas que logran incorporarse en esos niveles se vuelven más significativos y su tarea se hace más visible (Nuñez, 2012).

No se dispone aún de información sobre el impacto de esta política en las experiencias concretas de escolarización de los niños *mbyá*, como podría ser la cantidad comparativa (antes y después de la implementación del EIB) de egresos, permanencia, repitencia, etc. No obstante, el aumento de oferta hace prever un escenario próspero para el futuro.

3. De la escuela del pueblo a la escuela de la comunidad

Para pensar en términos concretos cómo estas experiencias de invisibilización y reconocimiento fueron atravesando la vida de los sujetos, tomaremos como caso emblemático, el de un Auxiliar Bilingüe a quien entrevistamos, luego de una larga relación que mantuvimos en distintas instancias de trabajo de campo.

Su experiencia de vida permite identificar cómo los procesos de auto-adscripción identitaria se manejan de forma dinámica y también de qué modo la formación intelectual y la actividad institucional transforman la cotidianeidad de las poblaciones indígenas, especialmente en el caso *mbyá*.

El interés del Estado misionero por políticas para la población indígena comenzó en la década del setenta, sólo antecedido por algunos intentos censales en 1966 (producto del Decreto Nacional N° 3998/65). Las políticas públicas, comenzaron tardíamente, pero cabe decir que con mucho vigor.

En esa época, nuestro entrevistado (al que ficcionalmente llamaremos Beto de aquí en adelante) nació en una finca de una pequeña localidad del centro oeste de la provincia de Misiones. Allí, sus abuelos se desempeñaban como trabajadores rurales. La finca tenía diversificada la producción y ellos se encargaban de tareas diversas a cambio de un lugar para vivir y los recursos necesarios para la subsistencia, *“pero a mí me mandaron a la escuela, en el pueblo”* (Entrevista 1, octubre de 2006).

La forma de trabajo en la finca o «chacra», como la llama el entrevistado, y como se denominan comúnmente en la provincia de Misiones, permitía que habitara y trabajara allí la familia ampliada, es decir, estaban sus padres y también algunos de sus tíos. Por razones que no pudieron ser aclaradas, el relato continúa sólo en relación con los abuelos del entrevistado como referentes adultos concretos de su niñez.

Los abuelos, con quienes se comunicaba exclusivamente en lengua indígena, lo enviaron a la escuela del pueblo, allí *“las maestras no tenían ningún trato especial conmigo, creo que éramos dos en toda la escuela”* (Entrevista 1, octubre de 2006). La referencia se dirige a comparar la situación de escolaridad de este hombre adulto, nacido en la década de 1970 con la experiencia de sus hijos y de los demás niños y niñas de la comunidad donde habita actualmente. En sus propias palabras, la experiencia actual de los jóvenes que asisten a la «escuela del pueblo» viviendo en las comunidades se frustra cuando *“esperan que los traten distinto que a los otros, porque están acostumbrados a que acá —en la escuela de la comunidad— los cuidemos demasiado”* (Registro de campo, junio de 2008).

Para la misma época en que Beto asistía a la escuela del pueblo, en su comunidad comenzaba a desarrollarse la primera propuesta de política pública para indígenas a nivel local. Se elaboró en 1978 para ser ejecutada durante diez años y abarcaba una serie de subprogramas. La misma fue impulsada por el Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya (ISPARM), con amplio apoyo del gobierno de turno. En el mes de junio de 1981 se inauguró la estructura edilicia y sus chacras, las primeras en la provincia.

Esta política de intervención se diseñó, conjuntamente, entre miembros del Estado provincial y miembros de la jerarquía eclesiástica local. La política educativa, sobre la que nos focalizaremos en este texto, ha sido la más influida por esta relación, ya que la escolarización se diseñó desde propuestas de institutos religiosos.

El programa destinado a la «Educación Bilingüe» y escuela de doble escolaridad con «Comedor escolar» (Acción de gobierno 1976–1983), ha sido el más perdurable en el tiempo, si lo comparamos con los programas y subprogramas de tipo productivo que fueron, muy tempranamente, desarticulados y abandonados. Estos programas se proponían: *“posibilitar la paulatina integración de los aborígenes en el proceso de desarrollo provincial favoreciendo la participación de los mismos”* (Acción de gobierno 1976–1983). Asimismo, se proponían facilitar la inclusión en el mercado y la formación para esta participación.

El desconocimiento, o la falta de herramientas necesarias para entender la realidad en la que se intervenía, llevaron a los mentores de esta propuesta a generar una escuela bilin-

güe donde la lengua indígena estaba ausente. Se convocaron a docentes del Paraguay a educar, no sólo en el ámbito escolar, sino también a permanecer en la comunidad. Así se consideraba que:

En este aspecto tan delicado y donde la interacción de aborígenes y no aborígenes debe estar guiada por la comprensión que nace de la generosidad, la confianza y la clarividencia que es siempre cauta, la perspectiva general será necesariamente la del bilingüismo y del bi-culturalismo, sin embargo siempre a partir de la lengua y la cultura guaraní.
(Micolis en Amable & Dohmann, 2003, p. 21)

La educación bilingüe comenzó a proyectarse en una lengua diferente del español, pero que no era la *mbyá*.

La implementación de la experiencia educativa no contempló ninguna gradualidad. Los niños indígenas pasaron de no concurrir a ningún tipo de establecimiento educativo a formar parte de escuelas de jornada doble, reforzadas por colonias de verano, y con docentes que, además, de hablar otra variedad del guaraní, se proponían introducirlos en el español.

Ciertamente, comparada con esta propuesta específica, la escuela actual parece formar parte de un relato idílico, donde se contempla la particularidad lingüística, los indígenas se encuentran incluidos en las aulas, también como docentes, y la comunidad tiene la posibilidad de condicionar esa incorporación a partir de cierto tipo de selección de los miembros habilitados a cumplir con ese rol.

A esta experiencia escolar, Beto se sumó cuando se implementara la propuesta de EIB para indígenas en la provincia. Su designación fue de las primeras en establecerse. Su aporte es distintivo, especialmente, por su calidad de sujeto bilingüe, por su habilidad de manejo del universo educativo estatal y las propuestas, posibilidades y limitaciones de su propio grupo.

Entre tanto, avanzó en su escolaridad, aunque sin lograr terminar estudios de nivel secundario. Luego fue incorporado al servicio militar, a comienzos de la década de 1990. Al regreso de esa experiencia, no volvió a la chacra dónde había sido criado, y se instaló ya en la comunidad dónde reside actualmente. Allí formó pareja y conformó una familia.

A poco de ser implementada la política de EIB en la provincia de Misiones, estando ya nombrado como Auxiliar Bilingüe y desempeñándose en la escuela, era habitual verlo “*con sus hijos carpiendo*” (Registro de campo, mayo de 2006) o bien, “*sentado con su mujer y su hija pequeña*” (Registro de campo, junio de 2008) en la entrada o salida por los caminos de la comunidad.

Pero la demanda por parte de las instituciones lleva a quienes representan estos niveles de diálogo entre las comunidades y las políticas de Estado a ausentarse por más tiempo de sus propios ámbitos, delegando en su familia gran parte de la tarea de reproducción de los conocimientos.

Su desempeño como Auxiliar Bilingüe es altamente destacado por los docentes con quienes comparte la tarea, especialmente cuando ésta se remite a la materia de Cultura *mbyá*:

En un momento aparece Beto con la guitarra, toca un poco sentado por ahí en una silla y algunos chicos se acercan, aunque no canten, se sientan cerca de él. Después aparecen todos sentados en otro lado. Él les pasa la guitarra a ver si otro toca, unos varones de más o menos unos 12 años (Eliseo y otros) toman la guitarra e intentan. Les sale bien, practican juntos y se quedan sentados un rato largo. Conversan y se ríen mientras siguen practicando. Avisan que está la comida y dejan todo para irse a comer.

(Registro de campo, junio de 2008)

Este tipo de acciones en que los niños se incluyen con mucho estímulo propio, que luego son capitalizadas para el registro escrito, en lengua indígena de las letras de las canciones, son valorados muy positivamente por los docentes y por la comunidad. Por los docentes, en la medida en que permiten vincular aspectos relevantes para la comunidad asociados a contenidos académico–institucionales. Por el propio grupo ya que, en ausencia de casa de rezos,² esos ámbitos permiten la instalación de ciertas prácticas como las canciones y los bailes propios del tiempo religioso *mbyá* (Enriz, 2010a; Ruiz, 1998).

Por otro lado, cuando su participación parece abarcar áreas del conocimiento que, institucionalmente, corresponden a otros docentes, las referencias se vuelven más conflictivas:

Beto empieza explicando las palabras en *mbyá* para decir suma, resta, multiplicación y división. De paso al explicarlo, hacía un esfuerzo por dar cálculo mental, partía de que los chicos sabían todas las operaciones y lo que hacía era la traducción y lo reforzaba con el signo. Lo repitió varias veces y no se le presentó dificultad, los chicos respondían bien, tenían los conocimientos lógico–matemáticos necesarios y sólo hacían un recordatorio de los términos *mbyá* para esas actividades. Cuando introdujo la división intervino la maestra a cargo del grupo para decirle que los chicos no sabían eso, todavía. Que ella estaba por comenzar a enseñar a repartir en partes iguales, pero que no había hablado del término, ni del signo. Beto dejó todo en el aire. Parece que ha cambiado el lugar de su participación en la escuela, ahora quiere officiar de intérprete en lugar de dar sus propios contenidos. Los docentes expresan eso con cierta incomodidad. Una vez quiso explicar matemática en los grados de la Hermana —haciendo referencia a una religiosa que se desempeñaba como docente de matemática de 7°, 8° y 9° años— que son grados altos y ni yo me metería a hacerlo. La hermana se enojó y lo sacó diciéndole que él no sabe de eso.

(Registro de campo, junio de 2008)

Haberse criado con sus abuelos, en el marco de una familia ampliada, le permitió a Beto acceder a las bellas palabras, es decir al lenguaje *mbyá*, el *avá ñe'e* (Enriz, 2010a). Ser hablante, sustancialmente impregnado de ese discurso es socialmente muy valorado entre la propia población *mbyá*. Es, sin duda, un pasaporte al respeto del propio grupo. Pero, tener además la posibilidad de conocer y producir discursos en español, pudiendo actuar como intérprete e interlocutor con diversas agencias de gobierno, instancias estatales y actores de la sociedad civil, en términos generales, suma un valor particular muy positivo a su desempeño.

Ha surcado la historia indígena de la provincia de Misiones, desde la in–visibilización

2 La Casa de rezos (*Opy*) es una vivienda construida de modo tradicional (con cañas tacuaras como estructura y techo, y barro en las paredes que no posee más aberturas que una pequeña puerta) donde suele habitar el líder espiritual de la comunidad y donde, a la caída del sol, se realizan las ceremonias religiosas.

hasta la obtención de lugares de privilegio y reconocimiento. Tener la experiencia de educarse en el pueblo y atravesar instancias como el servicio militar, para luego instalarse en las tierras comunitarias, formar allí su familia y establecer ahí su proyecto de futuro, forma parte de un trayecto muy particular, pero que puede registrarse de distinto modo en muchos indígenas de la provincia de Misiones.

La irrupción del Estado, en sus diversos niveles, en la vida de los sujetos, condicionando prácticas es un modo de reconocimiento de la pertenencia a la Nación del que pocos indígenas están exentos. Pero poder establecer una relación con esas dinámicas que implique una reafirmación de aquello que el Estado y la Nación no son, es decir, mantenerse en el uso cotidiano de la lengua indígena, la vida en tierras comunitarias y la práctica de instancias culturales de reconocimiento del ser *mbyá*, supone una reafirmación de aquello que los abuelos instalaran.

4. Conclusiones

La historia de vida que compone el apartado anterior de este trabajo permite dar cuenta del modo en que las identidades indígenas son sometidas a procesos de transformación a lo largo de la historia. El análisis permite identificar de qué modo, la relación con el Estado permea los procesos de identificación, pero más aún, da cuenta del modo en que pueden pasar inadvertidas identidades profundamente arraigadas. De aquellos abuelos campesinos, trabajadores de la chacra, que documentaron y escolarizaron a su nieto, al hombre que elige vivir en tierras comunales y se desempeña como técnico ministerial, hay un enorme despliegue de procesos de afirmación, reconocimiento y transformación. De ese proceso, se nutrirán los hijos de Beto, sin la necesidad de atravesarlo físicamente.

Para el estudio que realizamos, en la provincia de Misiones, es de particular relevancia poder recuperar el valor de las transformaciones de las identidades indígenas en el ámbito rural, especialmente a luz de un proceso tan dinámicamente creciente de reconocimiento identitario en zonas rurales. Uno de los valores innegables de dicho proceso es el que permite dejar de lado el valor de lo indígena como elemento museístico, que se expresa en los entornos de las llamadas «Ruinas Jesuíticas» y colocarlo en la actualidad con interlocutores concretos. Otro aspecto que se mantiene como desafío en el caso de Misiones, y en muchos otros ámbitos del país, es el creciente reconocimiento indígena en zonas urbanas y la inmensa cantidad de desafíos que presenta.

Por otro lado, este proceso de transformación de la población, va desarrollándose en paralelo con cambios que propone el propio sistema educativo. En este apartado pudimos mostrar las particularidades del proceso que llevó a la creación de la figura de Auxiliar Bilingüe dentro de las políticas educativas de la provincia. Se muestra así, el recorrido de diversos actores que finalmente logran un marco de reconocimiento a su tarea. Nos detuvimos circunstancialmente en el marco de las políticas en que se inscribe este proceso, lo que puede no haber advertido la real dimensión que el sistema educativo tiene como «punta de lanza» —si se me permite la metáfora— de la vinculación de las poblaciones indígenas con el Estado. A la presencia de escuelas deviene luego la asistencia sanitaria, en ocasiones el acceso a planes sociales, asistencia alimentaria, entre otras intervenciones.

La historia de Beto entró en el relato para apoyarnos en la hipótesis de vinculación entre historias específicas y marcos históricos generales. En tal sentido, esperamos que haya permitido mostrar de qué modo pueden darse las tensiones entre los cambios históricos

y las historias de vida de los sujetos: su familia no fue censada en la década de 1960, no fue contemplada en las políticas posteriores, pero se mantuvo «indígena» en la chacra. El posicionamiento de Beto se desarrolló en otro sentido, inscribiéndose en otras prácticas y significados del ser indígena.

Respecto de lo metodológico consideramos que la combinación de fuentes tan diversas ha sido fructífera a la hora de dar cuenta de un proceso en que los datos combinados informan sobre un estado de transformación, que puede palpase en las experiencias de trabajo de campo y puede ser explicado con mayor profundidad en las entrevistas.

Ambos apartados, complementariamente, desarrollan un proceso dónde las identidades indígenas se vuelven más visibles, exteriorizadas y reconocidas. Este proceso encuentra a los sujetos particulares y a ciertas políticas de Estado en vinculación.

La vida con los abuelos, en un entorno que podemos imaginar muy similar al de la comunidad, más allá de la proletarización de éstos, su estancia en la chacra y en el pueblo, son elementos que no fueron en desmedro de la propia identidad, sino que, por el contrario, ofrecieron herramientas que pudieron luego ser capitalizadas por el propio grupo, por las instituciones del Estado y por los sujetos individuales. Finalmente, la búsqueda de ámbitos comunitarios como espacios de desarrollo, como lugares dónde encontrar el *ayvu'a*, dónde ser uno mismo, es una marca indeleble del relato de Beto.

Asistir al cambio y la recurrencia, a la posibilidad de conocer y experimentar algo, que pueda ser descartado sin que implique una dificultad, obedece a esa posibilidad que tantas veces se dan los mbyá de experimentar y descartar sin miedo, para ser quienes ellos decidan.

Referencias bibliográficas

- Allica, R. (2001). Caminos hacia la EIB. En: Loncon, E. & Hecht, A. C. (comps.). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. (pp. 319–329). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Amable, M. A. & Dohmann, K. (2003). *La educación bilingüe de los guaraníes en Misiones: la experiencia de Fracrán y Perutí*. Posadas: Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya/ Centro de Investigaciones Históricas Guillermo Furlong.
- Arce, H., Benítez, A., Chamorro, E. & Duarte, M. (2007, julio). *Rombopara ore ayvupy (Escribimos en nuestra lengua). Oralidad y escritura Mbyá Guaraní*. Ponencia presentada en el VII Seminario de Lectura y Escritura en Sociedades Indígenas/ 16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Enriz, N. (2010a). Un sueño blanco: reflexiones sobre la educación Mbyá-Guaraní en Argentina. *Amazónica. Revista de Antropología*, 2(1), 28–44.

- Enriz, N. (2010b). Educación indígena en Misiones. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, (2), 136–153.
- Enriz, N. (2011a). Políticas públicas para familias indígenas en Misiones. *Runa. Archivo para las Ciencias del Hombre*, 32(1), 27–43.
- Enriz, N. (2011b). Las fronteras de la Educación Intercultural Bilingüe. En: Loncon, E. & Hecht, A. C. (comps.). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. (pp. 352–361). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Grumberg, G., Melia, B., Azevedo, M., Brand, A., Gorosito, A., Heck, et al. (2008). *Guarani Retã 2008: Povos Guarani na Fronteira Argentina, Brasil e Paraguai*. San Pablo: Centro de Trabalho Indigenista.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC]. (2012). *Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010: censo del Bicentenario: resultados definitivos*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Las escuelas que reciben alumnos indígenas. Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación/ Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Ministerio de Educación de la Nación (2012a). *Atlas de pueblos indígenas. Mapa educativo Nacional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación/ Programa Nacional Mapa Educativo. [Consultado el 15 de mayo de 2014], <http://www.mapaeducativo.edu.ar/pueblos_indigenas>.
- Ministerio de Educación de la Nación (2012b). *Anuario Estadístico Educativo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación/ Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. [Consultado el 15 de mayo de 2014], <<http://portales.educacion.gov.ar/dineece/2014/05/24/anuarios-estadisticos>>.
- Núñez, Y. (2012). Educación superior e interculturalidad en Misiones–Argentina. *Textos & Debates*, 1(21), 59–74.
- Provincia de Misiones. Instituto Provincial de Estadísticas y Censos (2008). *Encuesta complementaria de pueblos indígenas 2004/2005*. [Consultado el 15 de mayo de 2014], <<http://www.ipecmisiones.com/w1/sites/default/files/ECPI-08.pdf>>.
- Ruiz, I. (1998). Apropiaciones y estrategias políticas: una interpretación sobre la dinámica de cambio musical en contexto ritual. *Latin American Music Review/ Revista de Música Latinoamericana*, 19(2), 186–202.