

Enriz Noelia

CONICET - Universidad de Buenos Aires

nenriz@yahoo.com.ar

RESUMEN

El presente trabajo aborda las políticas públicas relativas a la educación Intercultural Bilingüe en la provincia de Misiones. Tomando como eje los desarrollos de los últimos cinco años, se consideran los antecedentes legislativos y empíricos de esta propuesta. Por otro lado se establecen relaciones entre los intereses de los sujetos involucrados y el desarrollo y transformación de las políticas. A su vez, se expresan tensiones entre los intereses de distintos sujetos involucrados. Por último el trabajo se propone dar cuenta de la tensión entre el status de diferentes lenguas en pugna la hora de considerar las propuestas que se incorporan efectivamente dentro de los programas educativos.

PALABRAS CLAVE: Educación Intercultural Bilingüe – Mbyá guaraní - Población Indígena - Educación Intercultural de Frontera - Derechos

SUMMARY

This paper make focus on public policy about bilingual and intercultural education in the province of Misiones (Argentina). Centering on the developments of the last five years, considering legal and empirical background of this proposal. Furthermore, the author established relations between the interests of the people involved and the development and transformation of policies. In turn, the paper expressed tensions between the interests of different ones involved in this issue. Finally, the paper intends to explain the tension between the status of different languages, considering the proposals to be effectively incorporated into educational programs.

KEY WORDS: Bilingual and Intercultural Education - Mbyá Guarani - Indigenous People - Border Intercultural Education - Rights

INTRODUCCIÓN

La educación Intercultural Bilingüe forma parte de un derecho incorporado a la Constitución Nacional Argentina desde 1994 (Art. 75 Inc. 17)ⁱⁱ, junto con otros elementos que han dado reconocimiento expreso de la diversidad étnica, y a través de ésta al desarrollo de políticas públicas específicas.

En ese marco de reconocimiento de propuestas educativas específicamente dedicadas a las poblaciones indígenas de Argentina, el Ministerio de Educación Nacional estimuló el desarrollo de planes provinciales enmarcados en los lineamientos de ministerio nacional. Así, cada provincia constituía un proyecto de educación intercultural propio y lo implementaba.

No obstante, la diversidad étnica ya se hacía presente en las diversas escuelas en todo el país. En el caso específico de la provincia de Misiones, en cuya experiencia educativa reciente nos centraremos en este trabajo, es también ejemplo de esto. Desde fines de la década del '70 se habían desarrollado proyectos educativos con población indígena, amparados por las propuestas de la iglesia católica. Concretamente las tres primeras escuelas dedicadas a trabajar con población indígena en la provincia de Misiones se fundaron entre 1978 y 1983. Las dos primeras fueron de confesionales de gestión privada, es decir escuelas católicas subvencionadas por el estado, pero gestionadas por el Obispado. La tercera, fue una escuela pública, cuya docente era una religiosa con amplia experiencia de trabajo con indígenas.

Este tipo de antecedentes, fueron recuperados por las nuevas propuestas ministeriales, mediante una serie de actividades cuyo objetivo era el relato de experiencias en contextos educativos interculturales. Así se generaron

encuentro de experiencias donde se diera cuenta clara de la multiplicidad de escenarios y propuestas existentes (Primer Taller De: “Educación Intercultural Bilingüe En Argentina”, Ministerio de Educación de la Nación. 21/02/2003).

Dado que Argentina es un país de gran diversidad étnica, en muy diversas regiones se venían desarrollando actividades en el marco escolar con poblaciones diversas, y particularmente con poblaciones indígenas de pueblos diferentes. Coincidimos con Diez (2004) en la necesidad de puntualizar lo que se entiende en términos de interculturalidad: *“El enfoque Intercultural, con mayor anclaje en Latinoamérica, ha sido desarrollado por muchos autores, retomando el discurso del multiculturalismo, pero adaptándolo a situaciones sociales distintas y orientándolo hacia diversos objetivos (...) frente a la multiculturalidad, como categoría “descriptiva”, surge la interculturalidad, como categoría “propositiva”* (Diez: 2004: 194).

A pesar de la destacada existencia de experiencias de educación intercultural con población indígena en la provincia de Misiones, el ministerio local al enfrentarse a la propuesta de trabajo con la interculturalidad da comienzo a programas de educación de frontera. Puntualicemos brevemente las características de la provincia de Misiones para comprender las dimensiones de esta propuesta.

La provincia de Misiones es un territorio con grandes particularidades en lo concerniente a la interculturalidad. En primer lugar, se encuentra ubicada en el extremo noreste del país siendo frontera internacional con Brasil y Paraguay. En segundo lugar a partir de diversos estímulos gubernamentales se favoreció el poblamiento de familias europeas que trabajaran pequeñas en huertas

domésticas, lo que se concreto con la llegada de poblaciones fundamentalmente de Europa central y del Este (Belastegui: 2006). Por fin, porque la población indígena comenzó a ser paulatinamente visibilizada.

Como adelantamos, la cuestión de la frontera internacional, se convirtió en el primer foco sobre el que el Ministerio de Educación de la Provincia de Misiones trabajó en torno a la educación Intercultural.

Un primer dato relevante, en este sentido, es que se consideró la necesidad de la educación intercultural en la frontera con Brasil y no con Paraguay. Mediante el estímulo del *“Artículo 36 del Tratado de Asunción se declararon el español y el portugués idiomas oficiales del MERCOSUR. El tercer Plan Trienal de este Mercado Común (periodo 1998-2000) consideró áreas prioritarias el desarrollo de la identidad regional, por medio del estímulo al conocimiento mutuo y a una cultura de integración y la promoción de políticas regionales de capacitación de recursos humanos y mejoramiento de la calidad de la educación”* (Fuente: Documento Ministerio de Educación de la Provincia de Misiones: EIB modalidad Frontera).

El tema central aquí era el bilingüismo en la zona de frontera con Brasil y las modalidades de uso de las lenguas nacionales en contacto en esa región. De modo que la propuesta fue implementar clases que distinguieran una lengua de la otra. El punto máximo de esta propuesta de ha dado con el intercambio de los docentes entre escuelas de Argentina y Brasil.

El segundo de los aspectos interculturales de la provincia que destacamos, la presencia de los *“colonos”*ⁱⁱⁱ no fue abordado particularmente sino hasta la recientemente promulgada ley de Educación Intercultural Plurilingüe (Ley N°

4518) que recupera las lenguas europeas de estos migrantes como elementos que pueden ser incorporados a la currícula escolar.

En cambio, la cuestión indígena se volvió manifiestamente importante. Los docentes que durante tres décadas se habían dedicado a trabajar en la escolarización de población mbyá guaraní estimularon en el ministerio la incorporación de esta especificidad en el programa de Educación Intercultural de Frontera. Este nuevo foco de trabajo del proyecto se convirtió en el más relevante del programa de educación intercultural.

La población mbyá guaraní^{iv} que habita en la provincia de misiones está compuesta por unas cinco mil personas repartidas en unos ochenta núcleos.

Según fuentes oficiales la mitad de esta población menor de de 18 años (ECPI-IPEC, Misiones 2008). No se registran núcleos de poblamiento urbanos ni periurbanos, y los aspectos identitarios mas fuertemente relevados en estas poblaciones son la lengua indígena, la religiosidad y otros aspectos de la cosmovisión.

La relevancia del trabajo de Educación Intercultural en relación a la población indígena estuvo dada por la incorporación de adultos indígenas a las aulas como auxiliares bilingües. El desarrollo de esta tarea formalizó una demanda comunitaria de apropiación del ámbito escolar. Una vez ocurrido esto se sucedieron demandas por el establecimiento de escuelas en gran cantidad de lugares.

Por otro lado, los docentes comenzaron a demandar formación que permitiera un mejor vínculo entre docente y alumno, y por lo tanto que favoreciera el desempeño en la escuela. Así, se desarrollaron en paralelo talleres para los

docentes que permitieron el intercambio de dificultades y la puesta en común de estrategias de trabajo, particularmente de aquello que se desempeñan en la tarea desde hace varias décadas. Los docentes también demandaban la presencia de auxiliares docentes que conocieran la lengua indígena y formaran en el trabajo en el aula. Así comenzaron a desarrollarse talleres de formación específicos y se comenzó un diálogo, entre el Ministerio y la comunidad, enriquecedor y novedoso.

Pero esta transformación se encontró con diferentes dificultades. Por un lado, la formación de auxiliares bilingües y su desarrollo en el aula ha traído gran cantidad de tensiones dentro de la escuela, junto con nuevas propuestas e “intromisiones” de miembros de la comunidad en el ámbito escolar.

Por otro lado, la especificidad de la docencia indígena parece fragmentar el diálogo con las problemáticas educativas en otros ámbitos, lo que decididamente se convierte en un escollo de la tarea docente.

Por último, porque las dinámicas indígenas presentan mayor nivel de transformación que el que la escuela suele incluir, no sólo en lo relativo a la movilidad en el territorio, sino en los cambios poblacionales dentro de los grupos.

OBJETIVOS

En este trabajo nos proponemos destacar las condiciones previas de la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Misiones. Considerando particularmente el marco regional, nacional y local donde se

emplaza. Particularmente nos centraremos en las experiencias que se llevaban a cabo con población indígena y su trayectoria previa a la creación del Programa de EIB.

En segundo lugar relevaremos las características salientes del nuevo programa y los cambios que ha desarrollado en este tiempo de implementación, desde que se reconoce la necesidad del trabajo específico con población indígena.

Por último, consideraremos las características particulares de la población mbyá guaraní, a la hora de implementar un programa de escolarización y las propuestas de intervención por parte de sus autoridades.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este trabajo se nutre de dos tipos de fuente muy diferentes y complementarios a la vez. Por un lado fragmentos de una etnografía y por otro, fuentes documentales.

Respecto de los documentos, se trata tanto de resoluciones y escritos específicos del programa como de legislación de mayor rango, como la Constitución Nacional.

Con relación a la etnografía, utilizaremos una selección de registros contruidos a lo largo de seis años de trabajo de campo en diversos núcleos de la comunidad mbyá. Dicha investigación constituye el corpus central de un proyecto de doctorado en curso, financiado por CONICET.

RESULTADOS

El programa de Educación Intercultural Bilingüe, a partir de su implementación, visibilizó la necesidad de pensar lo intercultural en la provincia de Misiones. Esto, tras largos años de educación homogeneizadora se presentó como una alternativa interesante y vitalizó el lugar de los docentes que se encargaban de estas situaciones.

Por un lado vimos que se generaron espacios de intercambio y formación docente para responder a la demanda: *“Necesitábamos saber más sobre ellos, hay cosas que no comprendemos y dificultan la tarea. Los chicos llegan acá sin saber nada de Español”* (Docente: El Dorado – 03/08/2007)

Por otro se estableció un programa de formación de Auxiliares, es decir de adultos indígenas miembros elegidos por su propio núcleo de cohabitación para desempeñarse dentro de la escuela. El programa de formación de Auxiliares fue implementado por antropólogos de la zona que actuaron beneficiando la incorporación de la población mbyá a éste ámbito. Los auxiliares que concurrían desarrollaban tareas en las escuelas de sus propios núcleos, eran indicados por el propio grupo para esta formación y luego, lentamente conseguían ser nombrados oficialmente en esta tarea. Al respecto un estudiante de la escuela, ya egresado destaca que los niños ahora *“Aprenden a valorar, aprenden que la escuela es importante por los auxiliares que hablan mbyá y eso ayuda un montón, son casi maestros y ayudan porque los chicos así saben palabras. Se dan cuenta y le dan más importancia al estudio.”*(Fernando: Centro Oeste - 05/06/08)

Por otro, entre los docentes comenzó a circular más información referida a las características de esta población. Para esto se convocó al trabajo a especialistas reconocidos que fueron asesores del programa como Ana María Gorosito y Bartolomeu Melià y también se recuperó la voz de los ancianos, todos ellos circularon por los espacios de formación.

Estos ámbitos de formación fueron también de encuentro entre miembros de la comunidad, dando lugar también a la discusión de otras problemáticas. Allí tuvieron la posibilidad de articular sus dificultades y convertirlas en la agenda del programa, ya que los talleres recuperaban las dificultades manifestadas por los integrantes para de hacer propuestas de formación.

La implementación del proyecto favoreció el reconocimiento formal de los auxiliares, a través de cargos generados por el propio ministerio. Del mismo modo, coadyuvó en la formación de nuevas aulas satélites donde se desarrolla la tarea escolar.

Estas prácticas valorizaron la tarea docente con población indígena, dándole a los docentes un marco de referencia y contención a la vez que tramitaron un adicional salarial.

Otros de los reclamos centrales de la población indígena, como por ejemplo el reclamo por el reconocimiento del territorio ocupado, no lograron la misma suerte. Incluso estando incorporado en la constitución y reglamentado a través de legislaciones específicas, la cuestión del territorio no logró respuestas en el período de trabajo de campo (2003-2009). Esto destaca la viabilidad de lo educativo, no sólo para las comunidades sino también para el Estado como interlocutor.

Por último, una cuestión central que no ha sido suficientemente valorada por las estadísticas aún es la permanencia de los niños en las instituciones educativas. Es decir, las cifras comparativas antes del programa y con la implementación, de incorporación a la escolaridad, permanencia y egreso de los niños mbyá.

En nuestro trabajo de campo esto se ha manifestado de modo errático, sin que se evidenciara un cambio en la permanencia de los niños, como beneficiarios últimos de éstas políticas. En cambio, los docentes siguieron manifestando la inestabilidad en la asistencia, particularmente de los más pequeños.

DISCUSIÓN

Nos proponemos aquí recuperar de los materiales expresados tres líneas de indagación. Por un lado lo relativo a la concepción de la EIB como un programa de frontera y luego indígena. En segundo término el lugar de la lengua como actor central de estas políticas. Por último, la potencialidad de desarrollo del programa frente a insuficiente oferta de acceso de los niños mbyá a la escuela.

Si bien quedó plasmado que el programa de EIB en la provincia de Misiones se dinamizó frente al estímulo del MERCOSUR y las legislaciones que en dicho ámbito se generaron a fin de establecer relaciones multilaterales, existía también un marco para el desarrollo de dicha política desde el marco interno que no fue recuperado por el Ministerio local.

Por tanto, el surgimiento quedó firmemente asociado a la relación con lenguas destacadas del citado convenio internacional. Si bien Misiones limita con Brasil

-país de habla portuguesa- y Paraguay -país bilingüe español y guaraní-, fue sólo la frontera con el primero y el tratamiento en torno a su lengua los que lograron valoración.

En tal sentido, consideramos que el guaraní se constituyó como una lengua subalterna, o al menos hasta tanto fuera reconocido por ese mismo convenio como tercer lengua franca en la XXXVII cumbre de Presidentes del MERCOSUR realizada en Asunción, Paraguay; los días 23 y 24 de julio de 2009.

Así, la configuración de “Frontera” central en el desarrollo del primero de los programas tomo como variable la lengua, oficialmente destacada. Luego, esta conceptualización de frontera a través de la lengua se desplazó a lo indígena, que en tal caso sería *la frontera interna*, como fuera pensado por los mentores de las campañas militares. Consideramos Gordillo Leguizamón (2002: 144) que se traslada una conceptualización de frontera donde “la propia práctica y acción política de los grupos indígenas es una fuerza social que resulta copartícipe en la construcción de la frontera”. En nuestro caso de análisis, la frontera social muestra la subalternidad a partir de la consideración diferencial del status de frontera, en relación a las políticas educativas de mayor rango a nivel local.

Los mbyá guaraní en Argentina hablan una lengua homónima y que en todos los casos es la lengua materna, incluso para los niños que acceden a la escolaridad y desarrollan su bilingüismo. Si bien, la lengua mbyá cuenta con el mismo capital fonético que el guaraní que se habla en distintas zonas de América del sur, en otras poblaciones indígenas y también entre criollos. De

hecho, el guaraní del Paraguay –el *guaraní inventado* según Melià-, lengua oficial del Paraguay se encuentra estrechamente familiarizado con ésta^v

Como destaca Melià (1997) el guaraní paraguayo fue creado por los agentes de la conquista religiosa en la zona, como una herramienta que permitiera constituir una comunidad lingüística (Bourdieu: 1985: 19). Durante la conquista religiosa los padres jesuitas constituyeron un lenguaje que unificara los distintos dialectos que se hablaban en el territorio, para esto contemplaron las diferentes formas fonéticas presentes, algunas reglas gramaticales existentes y agregaron algunas propias del castellano. Esta construcción permitía un mismo catecismo y del mismo modo constituía una comunidad de hablantes, o pretendía constituirla, constituyendo “un mercado unificado y dominado por una lengua oficial” que en ninguno de los dos casos contempló la lengua indígena.

Al tiempo que se constituyó a éste como lengua hegemónica, el mbyá guaraní permaneció como una lengua en estado práctico, un *habitus* lingüístico (Bourdieu: 1985:20). Así permanece, dando lugar a otra comunidad lingüística emparentada y la vez distinguible de la anterior. El estado paraguayo tuvo que reconocer el guaraní como lengua oficial cinco siglos más tarde, en la Constitución nacional reformada en 1992 quien declara en su artículo 140 que «el Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y guaraní». Tal cómo es comprendido por los hablantes del guaraní paraguayo, el mbyá es una forma antigua de la lengua, y por tanto menospreciada y no reconocida. La devaluación de los dialectos parece ser una constante en las unificaciones idiomáticas.

Por último, como destacábamos en la introducción deseamos dar cuenta de las dificultades con que se enfrenta actualmente esta propuesta escolar. La primera de ellas es que solo un tercio de la población indígena tiene la posibilidad de acceder a la escolaridad. Lo que supone que un número menor es el que realmente accede, es decir del tercio de los niños que cuentan con una escuela en las inmediaciones del núcleo donde viven, un porcentaje no concurre efectivamente a la misma. Por otro lado, que no existe una formación docente de grado asociada a esta particularidad, lo que supone la necesidad de formación permanente de docente de aquí hasta tanto exista una especialidad que se encargue de esto.

Un tema más trillado aún es la necesidad de generar materiales de trabajo en el aula para docentes y niños que soporten esta distancia y tensión, en aquellos casos donde los pequeños se enfrenten al conocimiento de una nueva lengua y de la escritura en un mismo acto. Escena que no está muy alejada de lo que sucede en gran parte de las aulas de los primeros ciclos y que paulatinamente va siendo superada, más aún con el acompañamiento de los auxiliares dentro de las mismas aulas.

CONCLUSIONES.

Como vimos, los programas de Educación Intercultural Bilingüe se emplazan en el marco de la constitución Nacional. Su implementación se desarrolló de modo particular en las diversas provincias. En el caso de Misiones, se implementó una década más tarde de la aparición en la constitución como programa del Ministerio. No obstante, cuando fuera incorporado en la

constitución, algunas experiencias ya llevaban dos décadas de trabajo en la provincia.

La actual implementación da cuenta de los intereses de todos los miembros de las escuelas que trabajaban con población indígena, ya que desarrolla la tarea atendiendo a la presión de estos mismos actores. A su vez, no se inserta en un terreno yermo, ya que como dijimos existían experiencias escolares con población mbyá desde los años '80, ya sean del ámbito público como de gestión privada. Estas experiencias merecían tener un lugar de preponderancia en la tarea, y a su vez se escuchadas en la demanda para mejorar su desempeño.

Por otro lado, como sostienen Borton et al (2009), la educación Intercultural se ha debatido entre la inclusión asimilacionista y exclusión segregadora. Presentando una dicotomía que no se expresa en las prácticas concretas de los sujetos. Es decir entre la posibilidad de generar ámbitos “iguales” para todos los miembros, pasando por alto las diferencias de los mismos. O bien, la alternativa de considerar las particularidades a punto tal de generar especificidades.

En tal sentido, como señala Connell (2007) existe un debate pendiente por parte de estas propuestas. Se trata de la posibilidad de incorporar los intereses de las poblaciones en minoría numérica en el currículum general de todas la población, a esto denomina “justicia curricular”, opuesta a la tendencia a incorporar aspectos de lo hegemónico en los currículum especiales.

La propuesta de EIB en Misiones ha recuperado la necesidad de pensar la interculturalidad más allá de lo indígena, que como señala Diez (204) es un

punto nodal de la discusión: *“Uno de los aspectos que más cuestionábamos en el análisis de la perspectiva intercultural era la reducción del tema teórico y de los proyectos concretos en Latinoamérica a la cuestión indígena. La referencia permanente de la educación intercultural recaía en el tratamiento de la diversidad cultural en términos de población indígena y no indígena”* (Diez: 2004: 208). Así, la necesidad de pensar las fronteras se evidenció más rápidamente, que la necesidad de pensar lo indígena. Pero esto se dio a partir de la negación de las políticas educativas para población indígena y no de un paso adelante en las mismas. Es decir, se dio porque el valor de la homogeneidad al interior permanecía fortalecido.

Como destacan Novaro y Bordegaray (2004) *“Es fundamental que la crítica a las propuestas homogeneizadoras no nos lleve a renunciar a la igualdad, como un derecho humano universal, a la vez que la crítica a la focalización no nos conduzca a negar la diversidad”* (Bordegaray Novaro: 2004: 108). En tal sentido es necesario continuar un trabajo con las escuelas y todos los actores que forman parte de ella, docentes, niños, padres, comunidades, ministerios, técnicos, etc. que dé cuenta de la complejidad del escenario y permita reflexiones que aporten a lo específico, en el marco de las necesidades reales de escolarización de los niños, indígenas, y no indígenas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belastegui, Horacio (2006) *Los colonos de Misiones*. Editorial Universitaria de Misiones.

Bordegaray, Dora y Novaro, Gabriela (2004) "*Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación*". En: *Cuadernos de Antropología Social*. N° 19. Faculta de Filosofía y Letras, UBA. Julio- 2004.

Borton, Laureano; Enriz, Noelia; García Palacios, Mariana; Hecht, Ana Carolina (2009) *Una aproximación a las ideas y supuestos sobre el sujeto de aprendizaje en situaciones de interculturalidad*. En: Educación indígena en la Argentina, Silvia Hirsch, compiladora. Noveduc. En prensa.

Connell, R. W (1993), *Escuelas y justicia social*. Ediciones Morata, Madrid.

Bourdieu, Pierre (1985) *Que significa hablar*. Akal. España.

Constitución Nacional de la República Argentina.

Díaz, Raúl y Alejandra Rodríguez de Anca (2004) "*La Interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*". En: Astrolabio. Revista Virtual del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Edición N°1, 06/10/2004, ISSN 16687515. En Línea:

<http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/diasanca.php>

Diez María Laura (2004) *Reflexiones en torno a la interculturalidad*. Cuadernos de Antropología Social N° 19, pp. 191-213, 2004.

Dreidemie Patricia (2002) *“Educación Intercultural Bilingüe: Un desafío integral”*. Simposio Internacional “Lectura y Escritura: Nuevos Desafíos”. Cátedra UNESCO. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 4-6 de Abril, 2002.

Gordillo Gastón y Juan Martín Leguizamón (2002) *El río y la frontera. Movilizaciones indígenas, obras públicas y Mercosur en el Pilcomayo*. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Hecht, Ana Carolina (2007) *“Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la Educación Argentina”*, Revista Políticas Educativas Nº 1, Vol.1, pp.: 183-194. Revista del Programa de Políticas Educativas del Núcleo Educación para la Integración de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, UNICAMP, Brasil.

Melià, Bartomeu (1997) *Los pueblos indígenas en el Paraguay; demografía histórica y análisis de los resultados del Censo Nacional de Población y Viviendas*, Asunción, DGEEC, 1997.

Novaro, G; Borton, L; Diez, M. L; Hecht, A. C. 2008. *“Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, volumen XIII, número 36, enero-marzo de 2008. ISSN 1405-6666. México, Consejo Mexicano de Investigación

Fuentes consultadas:

Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas. 2008. Instituto Provincial de Estadísticas y Censos. Provincia de Misiones.

Primer Taller De: "Educación Intercultural Bilingüe En Argentina". Ministerio de Educación de la Nación. 2003.

Ministerio de Educación de la Provincia de Misiones. 2009. EIB modalidad Frontera, disponible en: <http://www.mcye.misiones.gov.ar/content/blogcategory/104/180/> n Educativa.

ⁱ Este trabajo fue presentado en la XVII Jornadas De Jóvenes Investigadores Asociación De Universidades Grupo Montevideo (AUGM), en el núcleo disciplinario Educación para la integración, entre Ríos, Octubre de 2009.

ⁱⁱ Art 75, inciso 17. Constitución Nacional de 1994.

"Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones."

ⁱⁱⁱ Nombre con el que se conoce popularmente en la zona a los pobladores europeos que se afincaron a través del plan de arraigo y Colonización.

^{iv} Hay una porción de población Chiripa, que co-habita con los mbyá y no está visibilizada de forma autónoma.

^v La lengua propiamente guaraní cuyos hablantes viven en el Paraguay, Argentina, Bolivia y Brasil presenta alta densidad demográfica: más de 5.000.000 (cinco millones) de hablantes para el guaraní paraguayo, más de 60.000 (sesenta mil) para los Guaraní occidentales de Bolivia. Los pueblos indígenas de lengua guaraní en el Paraguay -según el Censo de Población y Viviendas- de 1992 presentaban el cuadro siguiente: Paĩ-Tavyterã: 8.026; Mbyá, 4.744, Ava Katu: 6.918; Guarayo: 1.254; Tapieté: 1.827; Aché: 639. Hay que tener en cuenta que estas cifras están muy debajo de la realidad, por los grandes problemas surgidos en la recolección de datos, como anoté al hacer el análisis de dichos datos (Melià 1997)