



# La Escuela Karaí Nhe'é Katu como productora de sentidos para niños y jóvenes Mbya Guarani, desde las voces del cacique y algunos profesores

**María Rosa Wetzel**

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos, Departamento de Educación, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0002-1578-3242>

## Introdução

Este artículo es fruto de un proceso de investigación desarrollado en la Escuela Karáí Nhe'é Katu, localizada en la Aldea Tekoa Nhundy, en el Municipio de Viamão del Estado de Rio Grande do Sul. Este estudio en suelo brasileño se encuadra en el Proyecto de PFGG 0004/11 de Fortalecimiento de Carreras de Posgrado en el marco del MERCOSUR – que la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), en Argentina, desarrolla conjuntamente con la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), en Brasil –, programa financiado por la Secretaria de Políticas Universitarias y la Coordinación de Actualización del Personal de Nivel Superior (CAPES) en Brasil.

El estudio empírico efectuado en la Escuela Karáí Nhe'é Katu expone una diversidad de voces, las cuales tributan significados y lógicas socioculturales construidas por profesores indígenas y no indígenas en la propia escuela. El tema que aborda el relato trata de mostrar la producción de sentidos que garantiza la escuela indígena a los jóvenes egresados del Ensino Médio<sup>1</sup>. En este sentido, nos interpelan algunos interrogantes: ¿Qué condiciones y posibilidades avala la escuela para los jóvenes egresados?; ¿Los lugares sociales que éstos ocupan son espacios de transformación y de filiación institucional para los pobladores de la Aldea Tekoa Nhundy?; ¿La escuela como generadora de fuentes de trabajo garantiza a las juventudes la construcción de una ciudadanía plena?

La metodología empleada corresponde a un estudio exploratorio de carácter cualitativo, con aproximación a los estudios etnográficos. El proceso de investigación da cuenta de un estudio en caso, donde hemos tomado algunas herramientas metodológicas de la perspectiva etnográfica, esencialmente, observaciones en aulas, entrevistas y registros de clase en conjunto con el estudio y análisis de distintos documentos y materiales institucionales.

El tránsito por distintos espacios de la Escuela Karáí Nhe'é Katu permite anticipar que se avista como un sitio de interacción y de relaciones intergeneracionales en movimiento al fomentar la conquista de derechos y la apropiación cultural. En el caso de los jóvenes guaraníes, que culminan su trayectoria educativa, el diálogo con diferentes actores educativos manifiesta que la escuela faculta lugares de empoderamiento subjetivo, avivando en consecuencia, la igualdad ciudadana y la diversidad cultural y lingüística, al tiempo que abona a la construcción de un espacio común y múltiple para las poblaciones indígenas.

---

1 En español, el término Ensino Médio se denomina Nivel Secundario o Enseñanza Secundaria.

## Aproximación a la Aldea Tekoa Nhundy en clave intercultural

Todavía la historia se hace de acontecimientos y hechos, en movimientos sincrónicos y diacrónicos, en que un periodo histórico genera en sus entrañas las mudanzas que constituirán lo nuevo, sucesiva y simultáneamente. (BERGAMASCHI, 2005, p. 27)<sup>2</sup>

Las palabras de María Aparecida Bergamaschi invitan a debatir acerca de las preocupaciones y desafíos de las poblaciones indígenas respecto de la escuela y los procesos educativos que en ella se desarrollan, en procura de la construcción de ciudadanía para las nuevas generaciones de Mbya Guaraní<sup>3</sup> en Rio Grande do Sul.

La Aldea Tekoa Nhundy está situada en el Paraje Estiva, perteneciente al Municipio de Viamão en Rio Grande do Sul. El citado paraje se haya localizado a 10 km del Distrito de Aguas Claras, sitio de referencia en la zona de influencia como centro comercial que resuelve las demandas socioeconómicas de gran parte de los pobladores indígenas de la comunidad Mbya Guaraní. El pueblo guaraní, según Martins (2013), es un pueblo caminante y su lengua refleja significativos trazos de identidades, dado que admite que persistan vivas sus raíces ancestrales.

En relación al nombre de la Aldea Tekoa Nhundy, observamos que la palabra *Tekoa* hace referencia a “lugar bueno para la vida de los guaraní” o “Espacio adecuado para vivir” (MENEZES; BERGAMASCHI, 2009, p. 258) y *Nhundy* hace mención a “campo” (HOFMANN, 2004, p. 53). Desde estas dos perspectivas, la citada aldea puede visibilizarse con un “campo bueno o adecuado para vivir”. La comunidad Mbya Guaraní de la Aldea Tekoa Nhundy ocupa tradicionalmente la tierra indígena de Guarita en el Municipio de Tenente Portela. Según el estudio de Hofmann, a fines de la década de los 90, en esta aldea había 107 personas y 17 viviendas. No obstante, comparando los datos antes mencionados, puede observarse que, a lo largo de dos décadas, no son muchas las familias que han ingresado allí. Al respecto, el Profesor Agostinho, quien da clases de lengua guaraní y portuguesa en la Escuela Karáí Nhe’e Katu, describe la situación territorial actual: “Acá dentro de la aldea misma, hay 40 familias en 7 hectáreas y medias; con FUNAI estamos luchando por nuestros derechos.”<sup>4</sup>

---

2 La traducción de este fragmento y otros compartidos a lo largo del texto corresponde a la autora del artículo. A continuación, se comparte la versión original del mismo “Todavía, a história se faz de acontecimentos e fatos, em movimentos sincrônicos e diacrônico, em que um período histórico gera em suas entranhas as mudanças que constituirão o novo, sucessiva e simultaneamente”.

3 Este escrito recupera significados de la Tesis de Maestría en Educación y Desarrollo Rural (2017), desarrollada por la Facultad de Ciencias de la Educación y el Instituto de Tecnología Agropecuaria (INTA), correspondiente a la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), situada en la Provincia de Entre Ríos, en Argentina. Dicho estudio denominado “La enseñanza. Construcción social del conocimiento en las secciones múltiples de la escuela en contexto rural”. fue efectuado en escuelas de Educación Primaria, emplazadas en contextos rurales de Argentina y Brasil.

4 Agostinho es el primer profesor bilingüe de lengua guaraní y portuguesa en la Escuela Karáí Nhe’e Katu. En el periodo que se concretó la investigación (2014–2015) era el único profesor de la Aldea que había completado estudios de Especialización en Alfabetización Guaraní. La entrevista se desarrolló en un espacio físico de la organización escolar donde se reúnen los profesores, en el intervalo destinado a los recreos.

En la entrevista hace referencia a la Fundación Nacional Indígena (FUNAI), institución que colabora en la defensa de los derechos de las poblaciones indígenas y donde el profesor culminó la etapa escolar correspondiente al nivel de enseñanza fundamental<sup>5</sup>, actualmente el vínculo relacional continúa, como miembro de la citada fundación.

En el año 2015, la gestión política de la Aldea Tekoa Nhundy está adjudicada al Cacique Gildo, quien ha heredado esta condecoración dos años atrás, desde la muerte de su padre. En referencia a su función específica, durante la conversación desarrollada en uno de los recreos comenta “Soy un líder político que sale a reuniones, busca cosas para la comunidad; yo resuelvo, también me conecto con otros líderes de otras aldeas”. Su gran influencia y escalafón como líder de la comunidad Mbya Guarani dentro de la aldea se refleja en la gestión escolar que realiza junto a Marlise, directora de Escuela Karáí Nhe’e Katu. Desde esta perspectiva intenta recuperar, ampliar y profundizar la relación entre igualdad y educación (REDONDO, 2011). El fragmento expuesto a continuación destaca el trabajo conjunto que realizan ambos dirigentes:

La comunidad tiene total autonomía, los caciques determinan quien entra acá, ellos tienen su estatuto, esta escuela es sólo guaraní; si ellos no vienen a la escuela tengo que hablar con él. El propio cacique puede cancelar una matrícula, FUNAI puede interceder, más el personal de la *Secretaria da Educação* o *Coordenadoria da Educação* no pueden intervenir en eso. Acá todos los profesores guaraníes tienen enseñanza media, que los habilita a desempeñarse como profesores de Lengua Guarani. (Fragmento de la entrevista realizada a Marlise, directora de la Escuela Karáí Nhe’e Katu, 8 noviembre de 2014)<sup>6</sup>.

Se advierte que la directora instituye una figura central de liderazgo en la escuela y representativa de la confianza de la comunidad (HOFMANN, 2004) encomendándose a ella la gestión de dirección de la escuela y lugar de intermediaria con la sociedad implicada; función que no está exenta de tensiones y conflictos.

Asimismo, el cacique establece articulación con numerosas áreas sanitarias que buscan mejorar la salud y generar una calidad de vida óptima. “Se hace función en salud, dentro de la escuela y con la comunidad. El cacique habla conmigo y después pasa pareceres a la comunidad; a través de él es que vienen”, expone la directora durante la conversación. Otro relevante servicio comunitario, gestionado por el jefe político ha sido la adjudicación de la *caixa de correio*, también conocida como caja o estafeta de correo, donde ha intervenido también la directora, quien con entusiasmo comenta “Se aprobó la caja de correo que hace tantos años, se venía solicitando. Anteriormente los pobladores de la Aldea debían ir hasta Aguas Claras para retirar correspondencia. Esta es una gestión de Profesor Gildo”. Esta prestación social es una acción institucional que favorece vivamente la comunicación entre las poblaciones guaraníes y otros sectores sociales.

---

5 La Escuela Karáí Nhe’e Katu ofrece *Educação Infantil* (Educación Preescolar), Ensino Fundamental Completo (Educación Primaria) y Ensino Médio (Educación Secundaria). Al hacer mención a los niveles educativos desarrollados en la institución educativa se utiliza el idioma portugués.

6 Teniendo en cuenta que la entrevista se efectuó en idioma portugués, a continuación, se comparte el fragmento con la versión original “A comunidade tem autonomia total, os caciques determinam quem entra aqui, eles têm o estatuto deles, essa escola é só Guarani; se eles não vêm à escola eu tenho que falar com ele. O próprio cacique pode cancelar um registro, a FUNAI pode interceder, mas o pessoal da *Secretaria de Educação* ou da *Coordenadoria da Educação* não pode intervir nisso. Aqui todos os professores guarani têm ensino médio, o que os habilita a atuar como professores de língua guarani”.

Otra de las conquistas efectuadas por el cacique es la edición del Periódico *Mborayú*; cuyo lanzamiento oficial se ha desarrollado en el Foro Social de Porto Alegre (2016). El propósito perseguido en esta publicación reside en mostrar la vida de los guaraníes “(...) a partir de su propia perspectiva y fortalecer la voz de un grupo que tiene conciencia de su condición histórica, más no encuentra espacio para ejercer plenamente su ciudadanía”.

La opinión del cacique se pone de manifiesto en el periódico:

“Mi expectativa en relación al Periódico *Mborayú* es que las personas sepan que aquí tienen Mbya Guarani, Kaingang y Charrua y que nos reconozcan. En los medios de comunicación sólo aparece el malo indígena: si un indígena hace algo errado, él es recordado. Es como si todos fuésemos iguales y eso no es verdad” (GOMES, 2016)<sup>7</sup>.

Esta importante apuesta cultural comienza a propagar la voz de los habitantes de la Aldea Tekoa Nhundy, y sobre todo de los jóvenes<sup>8</sup> Mbya Guarani, por distintos territorios, continuando además un trayecto de reconstrucción de derechos de las poblaciones indígenas, que se había iniciado con la Constitución de 1988 (RAVANELLO FERRARO, 2013), estatuto que introdujo importantes cambios, no sólo en materia legislativa, sino en las políticas públicas, afianzándose de este modo su identidad étnica y su proyecto social y político. En este sentido, los avances constitucionales y el Periódico *Mborayú* ponen en valor la defensa y afirmación del principio de igualdad y la diferencia lingüística y cultural.

En consonancia con los designios infundidos por la escolaridad indígena, es oportuno citar que, a principios del siglo XXI, se observa un crecimiento notable de las escuelas indígenas en Brasil (BERGAMASCHI, 2015). Tales instituciones son resignificadas por los propios líderes, profesores y habitantes de la comunidad, como parte de una conquista social que permite a los pobladores insertarse en un contexto social y ciudadano de una sociedad mayor (WEIGEL; OLIVEIRA, 2010), consolidando un proceso de afirmación étnica e intercultural.

Particularmente, en el caso de los pobladores de la Aldea Tekoa Nhundy, la lucha política por la creación de la Escuela Indígena ha sido un tema trascendental para los líderes políticos. El estudio de Hofmann (2004) recupera un fragmento de la conversación mantenida con el anterior cacique, quien resalta la importancia de esta petición para su comunidad:

---

7 Se cita versión original del fragmento arriba referido “Minha expectativa em relação ao Jornal *Mborayú* é que as pessoas saibam que tem Mbya Guarani, Kaingang e Charrua aqui e que nos reconheçam. Só os índios maus aparecem na mídia: se um índio faz algo errado, ele é lembrado. É como se fôssemos todos iguais e isso não é verdade”.

8 A lo largo del relato se utiliza el género masculino clásico para no recargar la escritura. Asimismo, se emplea el idioma portugués en la denominación de pueblos, territorios, organizaciones y movimientos sociales, por la importancia socio-histórica que revisten.

(...) Yo considero que nuestra conquista de la escuela aquí fue por causa de los niños que están estudiando. Estaban afuera, estudiando ahí. Pero ellos no se adaptaban mucho con la sociedad blanca, la gente intento sacar la escuela para acá. (...) Más allá que tuve, tuve tropiezos, en medio del camino, más la gente consiguió. Fui en el Ministerio Público, conseguí esta escuela (2004, p. 67)<sup>9</sup>.

Conjuntamente con el liderazgo de la gestión escolar, el cacique ha construido un ámbito de participación política y de comunicación de la cosmología guaraní con sus propios tiempos y espacios, coincidiendo con expresiones de Menezes y Bergamaschi, quienes alegan “(...) la palabra para el Jefe Guaraní es poder (...), hablar es una obligación de todos los jefes, su palabra es celebración” (2009, p. 63)<sup>10</sup>, en el cual se afianza la identidad en los pobladores indígenas y la esencia de la cosmología guaraní<sup>11</sup> como un potencial emancipador.

## Especificidades acerca de la Escuela Indígena Karáí Nhe’ê Katu

La Escuela Estatal Indígena de Ensino Fundamental Completo y Médio “*Karáí Nhe’ê Katu*” pertenece a la Coordinaduría Regional de Educação (CRE)<sup>12</sup> N° 28 de Gravataí, dependiente de la Secretaria da Educação con sede en Porto Alegre. El nombre *Karáí Nhe’ê Katu* encierra dos significados afines “Señor sabio” o “Aquel que habla sabias palabras” (HOFMANN, 2004, p. 5).

Situada a escasos 200 metros de la Ruta RS N° 040, en el km N° 39 se encuentra la escuela antes citada, la cual posee Educação Infantil, Ensino Fundamental Completo y Ensino Médio.

Los dos primeros trayectos educativos son ofrecidos por el Estado, en cambio el Ensino Médio es responsabilidad del Municipio de Viamão, contando actualmente con 8 estudiantes. La escuela funciona en turno completo. El turno de la mañana está conformado por los estudiantes de las siguientes series: 2° a 9°; el turno de la tarde comprende a los estudiantes de 1° serie y Educação Infantil; las series de Ensino Médio funcionan en turno vespertino, después de las 17 horas cuando concluye la jornada de clase para los estudiantes de Enseñanza Fundamental.

---

9 El uso de cursiva es original de la autora aludida.

10 El fragmento con la versión original es compartido seguidamente “(...) a palavra para o cacique Guaraní é poder (...), falar é uma obrigação de todo cacique, sua palavra é festa”.

11 El término cosmología, según María Aparecida Bergamaschi, hace alusión a una disciplina científica que tiene por objeto de estudio:

el origen, evolución y el destino del universo en distintas escalas de distancia temporal, de un universo que no está acabando. (...) La cosmología pasó a constituir modelos de realidades y, por tanto, al referirla, estamos refiriendo un modelo, un ‘modo de ser’ de una determinada sociedad y que, por tanto, contempla las relaciones y las explicaciones que enlaza el humano, la naturaleza y el cosmo. Considerando la cosmología, estamos comprendiendo una totalidad que no se refiere al orden económico y social apenas, más es una gama de seres y fenómenos que existen en el universo en forma integrada, constituyendo una red compleja de relaciones. El ser humano, las sociedades de los seres humanos, la cultura, los demás seres de la naturaleza, junto conformando modos de vida, concepciones de mundo y modos de vivir. (2009, p. 44).

Desde esta perspectiva, la Aldea Tekoa Nhundy es una porción del mundo social, con un determinado modo de ser y de vida propio, capaz de resguardar la naturaleza, el ser humano y una cultura que está fundada en la construcción y revelación de la persona.

12 En adelante se menciona CRE.



La planta estructural está conformada por diecisiete profesores, de los cuales cinco son indígenas y doce no indígenas; un cargo directivo y un cargo de supervisor escolar; además de dos cargos de *merendeiras* o cocineras y un cargo de limpiadora o de servicios auxiliares, responsable de la limpieza del edificio escolar.

Cabe destacar que esta institución educativa fue creada en el Año 2001 (HOFMANN, 2004) por gestión del Cacique Juárez da Silva. Surgió con el propósito de escolarizar exclusivamente a los niños y jóvenes, en un primer momento; luego se extendió a los adultos por una línea de acción proveniente del Ministerio de Educación, en ese caso destinada a aquellas instituciones que funcionaban en el *Área de Assentamento o Acampamento Indígena*<sup>13</sup>. Al respecto, la directora comenta durante la entrevista “La educación de ellos es la educación guaraní, los no indígenas no podemos interferir. Sólo esta escuela es bilingüe, las dos culturas se están desarrollando juntas, es un pedido de la comunidad, también del anterior cacique, padre de Gildo”<sup>14</sup>. Por ser una Escuela Indígena posee un amplio margen de autonomía, reconocido por las autoridades educativas; esta soberanía se revela en la organización de la planta funcional, matrícula, asistencia de los estudiantes y relaciones entre el personal escolar y la comunidad de la aldea, entre otros aspectos.

Como manifiesta Bergamaschi (2015), la escuela indígena se observa como una institución en movimiento, con sus singularidades, pues revela modos de vida distintivos de cada uno de los pueblos originarios. En este sentido, la escuela se vuelve permeable a los procesos culturales y sociales del medio (ROCKWELL, 2005), evidenciando sus propios rasgos y rituales. Al respecto, agrega Rockwell (2015), que la escuela como espacio formal permite apropiarse de conocimientos que no se obtienen de otra forma en el mundo campesino. Estas sendas señalan caminos que enriquecen el acervo cultural y aportan saberes y prácticas con el afán de construir un mundo más viable y posible, transitando siempre con una actitud abierta y creativa ante las propuestas instauradas por el sistema educativo nacional.

Es importante señalar que el idioma guaraní es la lengua original de los estudiantes Mbya Guarani. Teniendo en cuenta que la escuela está conformada por población indígena en su totalidad, la enseñanza de la lengua ancestral forma parte de los espacios curriculares, estando a cargo de los profesores indígenas de la aldea el desarrollo y abordaje del idioma nativo<sup>15</sup>. Con relación al modo de trabajo ejercido por los profesores indígenas, la directora comenta:

Todos los profesores siguen la cultura guaraní, cada uno va siguiendo una disciplina, unos Religión, otros Idioma Guaraní. Ellos tienen una visión de la espiritualidad, para ellos “todo es de todos”, todo es diferente acá. (Fragmento de la entrevista realizada a Marlise, Directora de la Escuela Karáí Nhe’ê Katu, 8 de noviembre de 2014)<sup>16</sup>.

---

13 Se utiliza el idioma portugués por su relevancia social e histórica para los pobladores de la Aldea Tekoa Nhundy.

14 Se comparte la versión original del fragmento en idioma portugués “A educação deles é educação Guarani, nós não indígenas não podemos interferir. Só que essa escola é bilíngue, as duas culturas estão se desenvolvendo juntas, é um pedido da comunidade, também do ex-cacique, pai de Gildo”.

15 Los jóvenes egresados del Ensino Médio en la Escuela Karáí Nhe’ê Katu se desempeñan como profesores del Espacio de Lengua Guarani.

16 A continuación, se ofrece el fragmento de la respectiva entrevista en lengua portuguesa “Todos os professores seguem a cultura Guarani, cada um segue uma disciplina, alguns Religião, outros Língua Guarani. Eles têm uma visão de espiritualidade, para eles “tudo é de todos”, aqui tudo é diferente”.

Asimismo, la escuela posee en su caja curricular la enseñanza del idioma portugués, por su carácter bilingüe. En este caso, los profesores no indígenas de la región, asumen el desarrollo del referido espacio; de esta forma, la escuela se configura en un movimiento de orden y desorden, propio de un espacio que se está construyendo (BALANDIER, 1997)<sup>17</sup>. Aun, cuando revele una particular agitación, no está exenta de conflictos, teniendo en cuenta que la escuela es una organización de la cosmología occidental moderna, que contradictoriamente ha sido resistida por los pobladores indígenas (MENEZES; BERGAMASCHI, 2009), dado que la cosmología indígena se compone de movimientos, continuidades y transformaciones.

## La función directiva: aspectos de la gestión escolar emprendida por Marlise

Está comprobado que quienes asumen la dirección de la escuela cumplen numerosas tareas, las cuales imprimen complejidad y significación a la gestión escolar, reflejando atributos de mucho compromiso pedagógico y social.

En palabras de Cantero y Celman (1998), la gestión escolar se configura como un proyecto político-educativo que, trasladado a la escuela indagada, refleja como líneas de trabajo predominantes una labor compleja y articulada entre el cacique, la directora, los profesores y demás actores educativos de la organización escolar.

Desde la escuela se promueve un cambio cultural en la comunidad, con intención que las infancias y los jóvenes Mbya Guarani conozcan la cultura blanca, como los mismos profesores de la escuela nombran a la cultura occidental apuntalada por la lengua portuguesa, predominante en Brasil. Al mismo tiempo, se promueve que las propias costumbres, rituales y principios apropiados por la población indígena estén presentes en los procesos educativos:

Nuestro papel es tomar ese contenido formal y pasar para ellos de la manera más práctica posible. No son ellos los que tienen que adaptarse, somos nosotros, la cultura blanca en casa de los indígenas se denomina *Juruá*, que significa cultura “no indígena. (Comentario aportado por Carla, supervisora escolar, 10 de noviembre de 2014)<sup>18</sup>.

Al respecto, el estudio de Menezes y Bergamaschi (2009) hace mención al significado del término *Juruá*, comprendiendo a todas las personas no indígenas, con una lengua y un modo de ser diferente a las manifestaciones reveladas por los pueblos indígenas.

Ahora bien, repasemos aspectos sobre la gestión escolar que lleva adelante la directora. Su misión como dirigente escolar comprende una multiplicidad de funciones, son mujeres que trabajan poniendo el cuerpo frente a disímiles tareas (MORGATE, 2010; BRUMAT, 2011), entre las que se distinguen:

---

17 Ver Bergamaschi (2015).

18 El fragmento de la entrevista en portugués realizada a la supervisora escolar obra a continuación: Nosso papel é pegar aquele conteúdo formal e passar para eles da forma mais prática possível. Não são eles que têm que se adaptar, somos nós, a cultura branca na casa dos indígenas se chama *Juruá*, que significa cultura “não indígena”.



- Coordinación de las secciones y áreas de enseñanza. Al respecto, agrega la directora “Existe una planificación con profesores guaraní y profesor portugués, se trabajan los proyectos, se seleccionan los planos o actividades a desarrollar en *Más Educación*”<sup>19</sup>.
- Participación en jornadas informativas y de actualización desarrolladas en la CRE N° 28 de Gravataí.
- Administración de fondos económicos del Servicio alimentario. En este sentido, la directora enuncia “(...) la partida está demorada, debo hablar con los comerciantes para que sigan abasteciendo los alimentos”<sup>20</sup>.
- Contribución a la concreción del calendario escolar.

En el mes de noviembre del año 2014 ingresamos a la escuela e iniciamos el trabajo de campo; en septiembre de 2015 regresamos a la organización educativa para ampliar algunas entrevistas y completar el proceso de investigación. Marlise comenta que la mayoría de los profesores se han sumado a las huelgas, en protesta por la parcelación de los salarios docentes. Se percibe mucho descontento entre los educadores, ya que los descuentos en los sueldos son muy elevados; asimismo, el gobierno estatal ha intimado a trabajar los días sábados para recuperar los días de clase no trabajados. Igualmente, esta advertencia no es nueva, pues el año anterior la directora había explicado que los profesores trabajaban los fines de semana para completar el calendario escolar:

Hay que cumplir los 200 días de clase, más pueden trabajar sábados y domingos. El profesor guaraní si se va a otra reunión vinculada con la actividad indígena es considerada actividad de lectura; si tuviera encuentros de educación o con la comunidad indígena, luego se comenta acá adentro de la escuela, igual ellos tienen cosas adentro de la aldea, que nosotros no sabemos. (Comentario ofrecido por la directora, septiembre de 2015)<sup>21</sup>.

Tal como se observa, los trayectos educativos están atravesados por tensiones, conflictos y contradicciones, engendrados por el proceso de construcción de la libertad con relación al conocimiento, cultura y educación que han asumido los movimientos sociales desde 1950 (RIBEIRO, 2010), sumado a las resistencias y luchas incitadas en materia de políticas educativas alienantes imputadas por el mismo Estado, las cuales afectan el ejercicio pleno de derechos y la construcción de ciudadanía de las poblaciones, en casi toda Latinoamérica.

---

19 Se ofrece el fragmento en portugués de la versión original “Há um planejamento com professores guarani e professor de português, são trabalhados os projetos, selecionados os planos ou atividades a serem desenvolvidas no Mais Educação”.

20 Se comparte la versión original de la entrevista realizada a la directora “(...) a partida está atrasada, devo falar com os comerciantes para que continuem a fornecer a comida”.

21 Igualmente, como en las referencias anteriores se ofrece el fragmento de la entrevista en lengua portuguesa: Você tem que completar 200 dias de aula, mas eles podem trabalhar sábados e domingos. Se o professor Guarani for a outro encontro relacionado à atividade indígena, é considerada atividade de leitura; se eles tivessem reuniões educativas ou com a comunidade indígena, aí eles comentavam aqui dentro da escola, talvez eles tenham coisas dentro da aldeia que a gente não sabe.

La construcción de ciudadanía en los estudiantes Mbya Guaraní remite a procesos éticos de cuidado de sí mismo y del otro como persona y como totalidad cósmica (MENEZES; BERGAMASCHI, 2009). Ser ciudadano poseedor de derechos permite a los pobladores percibirse como una colectividad tributaria de saberes ancestrales, heredados de una tradición que se construye y reconstruye a través de la memoria y la historia, posibilitando de este modo la identificación en tanto pueblo y etnia.

En esta perspectiva, la identidad envuelve “cualidades, actitudes y actividades relativas a la actuación pública, la autorregulación individual, así como los deberes y derechos frente a la colectividad” (CIVERA, 2011, p. 35). En tal sentido, la interculturalidad es un instrumento de mediación con la sociedad blanca, haciendo foco en las interacciones y disputas, como en los procesos históricos y las conquistas de derechos de los estudiantes y/o pobladores indígenas, en el marco de diálogos y acuerdos interétnicos que, indefectiblemente, implican al Estado.

## Suposiciones en torno a la Educación Indígena

La Educación Indígena ha sido factor de reconocimiento en los últimos años del siglo XXI, procurando preservar la cultura de las poblaciones y su integración en la sociedad moderna (OLMOS DA ROCHA; MISKINIS SALGADO, 2018). En este sentido, la afirmación e integración cultural de los nativos en el mundo de los blancos nace como consecuencia de los procesos de autonomía y libertad que ofrece la escuela, la cual incita a pensar el mundo; generar espacios de participación e interacción ciudadana y construir lazos de unión con la sociedad no indígena, afirmando siempre su identidad étnica, como los principios de los pueblos indígenas.

El estudio mencionado da cuenta que la escuela indígena en Brasil comenzó a construirse en el año 1549, al llegar al territorio nacional la primera misión jesuítica proveniente de Portugal y, con ella, comenzó a estructurarse la Educación Indígena. Por un dilatado periodo histórico no se respetaron los preceptos de la cosmología guaraní, comprobándose acciones educativas imputadas a las poblaciones indígenas con la finalidad de cristianizar a los nativos (BERGAMASCHI, 2015). Sin embargo, estos intentos de remover la memoria colectiva de los pueblos nativos registran disímiles trayectorias impulsadas por las acciones de las misiones religiosas y el Estado efectuadas entre los siglos XVI al XX. A lo largo de los siglos las operaciones ejercidas entre las organizaciones religiosas y estatales no prosperaron ya que los conocimientos y señales transmitidas fueron resignificados por las comunidades. Recién en 1988, con la sanción de la Constitución Federal, las leyes referidas a los pueblos indígenas en Brasil reconocen los derechos de la ciudadanía, ofreciendo una enseñanza que recupera y afianza las prácticas culturales de estas poblaciones, partiendo del uso de la lengua materna.

Unos años después, particularmente en 1996, surge la Ley N° 9394, de Bases y Directrices de la Educación, modificada en el año 2018, la cual recupera los preceptos estipulados en la Constitución Federal y asegura la utilización de la lengua materna en los propios procesos de aprendizaje. El Artículo 78 de la mencionada Ley establece que la Educación Indígena debe ser bilingüe e intercultural, con el fin de recuperar la historia y la identidad de las comunidades y pueblos indígenas, como la valorización de su lengua y su ciencia (OLMOS DA ROCHA; MISKINIS SALGADO, 2018).

De este modo, la Educación Escolar Indígena favorece la inserción de las comunidades en la sociedad llamada blanca, no obstante, si bien se preserva su lengua y sus costumbres, se propicia el encuentro con otros conocimientos. El pensamiento de Bergamaschi (2015) reafirma lo expuesto por Olmos da Rocha y Miskinis Salgado (2018), al expresar que la Escuela Indígena ofrece una educación que se observa aliada con los procesos de afirmación étnica, sin desconocer que tiene la función de enseñar lo que viene de afuera y construir saberes que vinculen a los estudiantes con otras poblaciones y culturas.

El encuentro con el profesor indígena Agostinho permite conocer aspectos de su trayectoria educativa, manifestando que hace muchos años comenzó su labor como educador de Lengua Guaraní y que más tarde concluyó un trayecto de Formación como Alfabetizador<sup>22</sup>. Con relación al proceso de enseñanza desarrollado responde:

No uso elementos, comienzo con el alfabeto, el sonido de la letra, enseño a través de los paisajes, cuando pasa para 2° año, pasa con otros profesores. A partir de 3° año ven ciencia, religión, matemática, todo a través de los paisajes (...). El profesor indígena conversa con los profesores no indígenas, se está haciendo un intercambio de experiencias y también compartimos los proyectos. (Fragmento de la entrevista realizada en la Escuela Karáí Nhe'e Katu, 8 de noviembre de 2014)<sup>23</sup>.

A continuación, se comparten algunos registros de la clase con secciones múltiples, donde participan estudiantes de 7°, 8° y 9° Año. Al comienzo, el profesor hace una breve introducción del tema en Lengua Guaraní, al instante va escribiendo el texto en el pizarrón:

*Ahombopara teko há'e inhandareko peixa teko*

*ma pare tekoa py já exa haé nhoendu.*

*Mbaé pa tekoa py oi imba'emo há'e va'e nhande taesy.*<sup>24</sup>

(Registro de clase de Prof. Agostinho, en 7°, 8° y 9° de las series finales de Ensino Fundamental o Educación Primaria de la escuela Karáí Nhe'e Katu; 28 de septiembre de 2015).

El desarrollo de la clase acontece sin ningún soporte textual; sólo se basa en su experiencia y su vasta trayectoria educativa<sup>25</sup>; en este sentido, es pertinente recuperar un fragmento de la entrevista realizada al profesor Agostinho en el año 2014 "Nosotros no tenemos libros indígenas, la gente tira de nuestra cabeza, aprendemos de los más viejos y de ahí explicamos a los niños"<sup>26</sup>.

---

22 El estudio de Hofmann (2004) revela que Agostinho fue el primer Profesor Bilingüe de Lengua Guaraní y Lengua Portuguesa; también completó sus estudios de Ensino Fundamental o Educación Primaria a distancia, dependiente de la FUNAI. Actualmente es el único profesor de la Aldea que ha completado estudios de Especialización en Alfabetización Guaraní. Entre los trabajos que ha realizado se encuentra la Cartilla Guaraní del Curso de Verano promovido por Institut Linguist en el año 1982.

23 Se comparte el fragmento de la entrevista en su versión original en lengua portuguesa: Eu não uso elementos, eu começo pelo alfabeto, o som da letra, eu ensino por paisagens, quando ele vai para o 2° ano, ele vai com outros professores. A partir do 3° ano vêem a ciência, a religião, a matemática, tudo através das paisagens (...). O professor indígena conversa com os professores não indígenas, está havendo uma troca de experiências e também compartilhamos os projetos.

24 El profesor Agostinho expresa que el fragmento compartido habla sobre la importancia de ser buenas personas y cuidar los otros, principios coincidentes con alocuciones emitidas por Bergamaschi (2005); Menezes y Bergamaschi (2009).

25 Es oportuno citar que el profesor Agostinho Verá Moreira es autor de un texto denominado *Iparapy'ia Alfabetizando en Guaraní* (2009); ha participado también en una producción conjunta con profesores de otras aldeas, la cual ha estado coordinada por profesionales universitarios de Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a la que han titulado *Ayvu Anhetenguá*; además ha asistido al Curso de Protocolo Guaraní, desarrollado en el Estado de Rio Grande do Sul.

26 Se comparte el fragmento en portugués "Não temos livros indígenas, as pessoas puxam a cabeça, a gente aprende com os mais velhos e a partir daí explicamos para as crianças".

Un año después, al regresar a la escuela, las observaciones acontecen en la clase de Sexto Año, donde el profesor hace un breve comentario sobre el tema que va a desarrollar y comienza a copiar un fragmento:

*Nhambopara teko há'e nhandereko régua*

*Yma nhaneromi Yuoy ojepy'a*

*Py tekoa py ikuai va'e re kiringue re tujari katry opy i karai kutry.*<sup>27</sup> (Fragmento de la clase del Prof. Agostinho en 6° Año, Escuela Karáí Nhe'e Katu, 28 de septiembre de 2015).

Mientras el profesor transcribe el texto en el pizarrón, los estudiantes copian y van haciendo algunas preguntas. Se observa un lazo de confianza en la relación pedagógica, una confianza que se confirma, que hace acto – en términos de Simmel (1908, *apud* CORNÚ, 1999) – teniendo en cuenta que el encuentro con los estudiantes requiere una confianza objetiva, capaz de transformar las formas de sociabilidad y crear nuevas estructuras de relación.

Se exponen a continuación registros realizados en la clase de Lengua Guaraní que desarrolla la Profesora Reno, quien inicia el abordaje del tema colocando el título de la actividad en el pizarrón, seguidamente escribe oraciones, destacando entre paréntesis las palabras que los estudiantes deben utilizar para completar la frase:

*E nãi a ata ve'e*

*- Há'í ma ojapo vo'u va'e va (reviro).*

*-Xee ma apytyrö há'í ojapo aguã. (ojaka)*

*-Que roka py amono'ó ö narã (kuigue)*<sup>28</sup>.

El texto está vinculado a tareas cotidianas que realizan las madres en el hogar. Posteriormente, se entrega la figura del tatú, que los niños deben observar y luego dibujar. Una vez que el grupo concluye con las actividades asignadas escribe en el pizarrón:

*Tatú – ingyre.* Los estudiantes describen las utilidades o bondades que otorga el tatú:

*Há'aguay* (como es preparado para comer).

*Xo'ó* (carne).

*Ombo'a* (Como se caza). Los niños manifiestan que la trampa para atraparlo se llama “monde”.

Cabe destacar que la profesora trabaja con el texto *Ayvu Anhetenguá* que ha editado la Universidade de Rio Grande do Sul (UFRGS); un capítulo del libro está dedicado a la Aldea Tekoa Nhundy y, en la publicación del material nombrado, ha participado el Profesor Agostinho.

---

27 A continuación, se ofrece la traducción del fragmento en lengua española: “El culto es preparado por los karáí. /Todos los fines de semana hay culto en opy (iglesia). /La danza de los karáí se realiza en otro momento. /La vida guaraní de las crianzas se aprende en la opy junto al karáí.” (Traducción realizada por el Profesor Agostinho; Escola Karáí Nhe'e Katu, 28 de septiembre de 2015).

28 Completa con las palabras que faltan\_ /Mi madre está haciendo algo para comer/Estoy ayudando a mi mamá a hacer algo para comer/Junto las naranjas que cayeron al suelo.

Con respecto a la modalidad de evaluación preponderante en la escuela, el profesor mencionado da algunas pautas, indicando que los profesores recurren a una metodología particular para evaluar a los estudiantes:

*La evaluación la realizamos junto con los profesores de portugués. En casa son más guaraní, hallo que la población guaraní nunca va a perder la cultura, porque desarrollamos nuestra cultura (...), así mismo nosotros practicamos política, no podemos vivir más como antiguamente, la mayoría ya frecuente población no indígena. (Ídem. 8 de noviembre de 2014).*

La integración de la población de la Aldea Tekoa Nhundy con otros sectores sociales es un lazo que ya se ha empezado a tejer, en gran parte incitado por el cacique, aunque también los profesores o los jóvenes van abriendo nuevos intersticios, algunos por medio de la actividad universitaria, impulsada por las líneas de políticas universitarias o simplemente en la venta de artesanías que realizan fuera de la aldea. En este sentido, el profesor Agostinho menciona que “Nosotros tenemos días de la semana, donde la familia queda acá porque los niños tienen Ensino Médio y, en los días de fin de semana, hay venta de artesanías”<sup>29</sup>; coincidentemente esta mención también ha sido señalada por Menezes y Bergamaschi (2009).

Con relación a las políticas universitarias, se advierte que en los últimos años la *Fundação Nacional do Índio* (FUNAI) ha establecido convenios con las universidades, propiciando condiciones para el ingreso de los estudiantes indígenas. Asimismo, con las universidades se coordinan las licenciaturas interculturales. De este modo, tras la efectivización de políticas afirmativas, la incorporación de la población estudiantil se ha visto transformada al proporcionar “el ingreso de sectores históricamente excluidos de este nivel educativo” (PALADINO, 2015, p. 227). En consecuencia, los roles como estudiantes universitarios también se han visto alterados, dado que tradicionalmente quienes estudiaban en la universidad eran considerados objeto de estudio o participaban como traductores; en cambio, en la actualidad interactúan como colaboradores e interlocutores en los procesos de investigación fomentados por el campo universitario.

Lo acá expuesto coincide con el pensamiento de Bergamaschi (2015), al afirmar que las comunidades indígenas atraviesan un “tiempo de derechos”, que vuelve tangible importantes conquistas en el área de la educación escolar indígena, expuestas en diferentes leyes. Sin embargo, frente a los progresos alcanzados, los jóvenes indígenas reconocen la necesidad de continuar realizando un movimiento constante y organizado, que reafirme el reconocimiento pleno de sus derechos.

---

29 A continuación, se ofrece la versión original del fragmento en lengua portuguesa “Temos dias da semana, em que a família fica aqui porque os filhos têm Ensino Médio e, aos finais de semana, tem venda de artesanato”.

## Reflexiones finales

El estudio compartido acerca de la Escuela Karaí Nhe'é Katu revela una serie de procesos educativos y, al mismo tiempo, muestra el movimiento que cotidianamente en ella se genera, como las lógicas culturales que abrazan los pobladores Mbya Guaraní en la Aldea Tekoa Nhundy. Ante la complejidad y heterogeneidad de los procesos culturales devenidos en la comunidad, emergen una multiplicidad de sentidos. De esta forma, los vínculos y relaciones intrincadas con la propia escuela reflejan signos de la hibridación cultural que cotidianamente se promueve entre las diferentes generaciones. En particular, es visible la confluencia de dos culturas más allá del seno familiar y comunitario. En este sentido, se recompone el tejido social a través de la escuela, la universidad, la iglesia o de los medios de comunicación.

Las voces de diferentes actores educativos ponen al descubierto la trama de significados que acontecen al interior de la organización escolar, propiciando en los estudiantes la afirmación de la identidad étnica y la redefinición de ciudadanía. En el caso de los jóvenes que terminan la trayectoria educativa, pueden acceder a un empleo público y ser incluidos desde la perspectiva sociolaboral. La posibilidad de filiarse en la escuela como trabajadores determina un empoderamiento en el rol de profesores, *merendeiras* o limpiadoras, logrando dejar atrás procesos de desigualdad y exclusión. Además, genera expectativas de formación universitaria, devenidas de la irrupción de programas garantizados por las políticas educativas, que desde los inicios del siglo XXI se han fomentado desde el Estado, con la intención de promover la investigación, extensión y el desarrollo de las comunidades indígenas, construyendo de esta forma, otro mundo posible y más justo.

De este modo, también se amplifica la lucha y la defensa de los derechos de las poblaciones, al apropiarse de conocimientos científicos que contribuyen a mejorar las condiciones de vida de la comunidad Mbya Guaraní, afianzando conjuntamente el reconocimiento de los saberes ancestrales, su lengua y su historia. Estas formas socioculturales de inserción social son producto de las conquistas de los jóvenes líderes indígenas y de los educadores que bregan por una sociedad igualitaria y soberana, pretendiendo quebrantar así una historia de despojos territoriales, vulneración de derechos y discriminación étnica. Tengamos en cuenta que en épocas anteriores ha prevalecido una tendencia a invisibilizar a las infancias y a las juventudes; recién iniciada la segunda década del siglo XXI adquieren gran interés los estudios sobre las niñeces y los jóvenes situados en áreas rurales e indígenas.

En este sentido, estos grupos etarios abren a pensar en un campo de posibilidades, sin olvidar que son producto de un proceso histórico, en el cual los jóvenes se han fortalecido políticamente (como bien lo ha manifestado el Cacique Gildo), en procura que su pueblo pueda decidir acerca de las transformaciones que el mundo comunicacional revela en diferentes ámbitos, sean estos, locales, regionales, nacionales y globales.

Es sabido que, actualmente, fuera de la escuela, las infancias y los jóvenes conviven con otras identidades. A la vez, está en construcción un proceso de diálogo intercultural que transgrede las fronteras intergeneracionales, anteponiendo como reto a las nuevas generaciones ser protagonistas activos dentro de las aldeas e intervenir en procesos colectivos que pretenden revitalizar las identidades y los saberes ancestrales. De este modo, los jóvenes guaraníes se asumen como genuinos interlocutores con la sociedad y portavoces en los procesos interculturales, sin descuidar sus tradiciones y su historia de lucha, como las perspectivas de vida que abrazan y sus cosmovisiones tan meritorias para las comunidades indígenas y la humanidad toda.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGAMASCHI, M. A. Una mirada a los procesos de educación escolar de los pueblos indígenas en Brasil. In: NOVARO, G.; PADAWER, A.; HECHT, A. C. (Coord.). **Educación, pueblos indígenas y migrantes: Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia y España**. Buenos Aires: Editorial Biblos, p. 65-88, 2015.

BERGAMASCHI, M. A. **Nhembo'e: enquanto o encanto permanece!:** processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. M. A. Una mirada a los procesos de educación escolar de los pueblos indígenas en Brasil. In: NOVARO, G.; PADAWER, A.; HECHT, A. C. (Coord.). **Educación, pueblos indígenas y migrantes: Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España**. Buenos Aires: Editorial Biblos, p. 65-88, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, D. F.: Presidência da República. Disponible en: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Cap. III de la Educación, de la Cultura y del Deporte. Sección I de la Educación, p. 115-118. Sección II de la Cultura, p. 118-119. Cap. VIII De los Indios, p. 125-126. Año 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) N° 9394/96**. Brasília, D. F., 1996.

BRUMAT, M. R. Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. Centro de Estudios Avanzados. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 55, n. 4, cap. 8, p. 76-86, 2011.

CANTERO, G.; CELMAN S. **La gestión escolar en condiciones adversas**. Proyecto de Investigación. (Informe Final). Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná, Entre Ríos. Argentina, 1998.

CIVERA, A. Prácticas de ciudadanía en la escuela mexicana durante la Segunda Guerra Mundial: un estudio de caso. **Revista Educação em Foco (UFJF)**, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 33-58, 2011.

CORNÚ, L. La confianza en las relaciones pedagógicas. In: FRIGERIO, G; POGGI, M; KORINFELD, D. (comps.). **Construyendo un saber sobre el interior de la escuela**. Buenos Aires: Novedades Educativas, p. 19-26, 1999.

GOMES, L. Indígenas Mbya Guarani lançam jornal feito pela comunidade nesta sexta no FSM. **Sul 21**, Porto Alegre, 22 ene. 2016. Disponible en: <<https://sul21.com.br/noticias-em-geral/2016/01/indigenas-mbya-guarani-lancam-jornal-feito-pela-comunidade-nesta-sexta-no-fsm/>>.

HOFMANN, A. A. **Kará Nheé Katu:** discussões em torno da escola em uma comunidade Guarani. 2004. Tesis (Maestría en Educación) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004.

MARTINS, A. M. Narrativas: uma inspiração metodológica para as escolas Guarani. In: BENVENUTI, J.; BERGAMASCHI, M. A.; MARQUES, T. B. I. (Org.). **Educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas**. Porto Alegre: Evangraf, p. 277-290, 2013.

MENEZES, A. L.; BERGAMASCHI, M. A. **Educação Ameríndia:** a dança e a escola Guarani. Santa Cruz do Sul: Editora Edunisc, 2009.

MORGAGE, G. **Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo:** poder, autoridad y género en la escuela primaria. Buenos Aires: Ediciones Noveduc, 2010.

OLMOS DA ROCHA, A.; MISKINIS SALGADO, T. D. Uma visão sobre como se organiza o Ensino Médio em classes multisseriadas em uma escola Guarani. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí/RS, Brasil. v. 33, n. 104, p. 172-209, 2018.

PALADINO, M. Cuando los antropólogos son indígenas: una discusión sobre la producción académica de autoría indígena en Brasil. In: NOVARO, G.; PADAWER, A.; HECHT, A. C. (Coord.). **Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España**. Buenos Aires: Editorial Biblos, p. 227-254, 2015.

RAVANELLO FERRARO, A. Escolarización rural indígena en Brasil en las décadas de 1990 y 2000. In: TRUFFER, I.; BERGER, S. (Comp.) **Territorios, Desarrollo y Educación Rural en América Latina**. Entre Ríos: Editorial La Hendija, p. 105-128, 2013.

REDONDO, P. Entre lo social y lo educativo. Notas sobre políticas y prácticas frente a la desigualdad. In: ELICHIRY, N. (Comp.). **Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa: tensiones entre focalización y universalización**. Buenos Aires: Noveduc, cap. 1, p. 13-42, 2011.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação Liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010.

ROCKWELL, E. **La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. Memoria, conocimiento y utopía**. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. N° 1. Barcelona: Pomares, 2005.

\_\_\_\_\_. E. Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes. In: NOVARO, G.; PADAWER, A.; HECHT, A. C. (Coord.). **Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España**. Buenos Aires: Editorial Biblos, p. 11-39, 2015.

VERÁ MOREIRA, A. **Iparapy'ia: alfabetizando em Guarani**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2009.

\_\_\_\_\_. A. **Yvu Anhetenguá**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

WEIGEL, V. A. C. M.; OLIVEIRA, M. Escolas Sateré-Mawé do Marau/Urupadi: limites e possibilidades da multissérie na educação escolar indígena. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MUFARREJ HAGE, S. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte, Brasil: Editoria Autêntica, p. 377- 387, 2010.

WETZEL, M. R. **La enseñanza. Construcción social del conocimiento en las secciones múltiples de la escuela en contexto rural**. Paraná, Entre Ríos. Proyecto para Maestría en Educación y Desarrollo Rural. Facultad de Ciencias de la Educación. Paraná, Entre Ríos, 2017.

## RESUMEN

El presente relato expone significados del proceso de investigación cualitativa desarrollado durante dos períodos de los años 2014 y 2015, en la Escuela Karaí Nhe'é Katu, situada en la Aldea Tekoa Nhundy, en el Municipio de *Viamão*. El trabajo de campo ha propiciado el encuentro con el cacique y jóvenes profesores del Espacio Curricular de Lengua Guarani, aportando sentidos acerca de la importancia de la escolarización para los niños y jóvenes Mbya Guarani, frente a las condiciones históricas de desigualdad social, que han soportado las comunidades indígenas en contextos rurales y urbanos. Se avizoran espacios de participación política desarrollados por el cacique, junto a la directora de la escuela mencionada. Una trama de indicios, sentidos y alteraciones se articulan al interior de la escuela con oportunidades de inclusión e integración social; para los estudiantes, abriendo así, la posibilidad de instituir una posición ciudadana entre los pobladores Mbya Guarani.

**Palabras clave:** escuela indígena, gestión escolar, construcción de ciudadanía, educación indígena.

**A Escola Karáí Nhe'e Katu como produtora de sentidos para crianças e jovens Mbya Guarani, a partir das vozes do cacique e de alguns professores**

**RESUMO**

Este relato expõe significados do processo de pesquisa qualitativa desenvolvido durante dois períodos de 2014 e 2015, na Escola Karáí Nhe'e Katu, localizada na Aldeia Tekoa Nhundy, no Município de Viamão. O trabalho de campo conduziu ao encontro com cacique e jovens professores do Espaço Curricular Língua Guarani, trazendo significados sobre a importância da escolarização para crianças e jovens Mbya Guarani, diante das condições históricas de desigualdade social, sofridas por comunidades indígenas em contextos rurais e urbanos. Vislumbram-se espaços de participação política desenvolvidos pelo cacique, juntamente com a diretora da referida escola. Dentro da escola articula-se uma teia de signos, significados e alterações com oportunidades de inclusão e integração social; para os alunos, abrindo assim a possibilidade de instituir uma postura cívica entre os moradores Mbya Guarani.

**Palavras-chave:**

escola indígena, gestão escolar, construção da cidadania, educação indígena.

**The Karáí Nhe'e Katu School as a producer of meanings for children and young Mbya Guarani, from the voices of the cacique and some teachers**

**ABSTRACT**

This report exposes meanings of the qualitative research process developed during two periods of 2014 and 2015, at the Karáí Nhe'e Katu School, located in the Tekoa Nhundy Village, in the Municipality of Viamão. The field work has led to the meeting with the cacique and young teachers of the Guarani Language Curricular space, providing insights about the importance of schooling for Mbya Guarani children and youth, in the face of historical conditions of social inequality, which endured by indigenous communities in rural and urban contexts. Spaces for political participation developed by the cacique, together with the director of the aforementioned school, are envisioned. A web of signs, meanings and alterations are articulated within the school with opportunities for inclusion and social integration; for the students, thus opening the possibility of instituting a civic position among the Mbya Guarani settlers.

**Keywords:**

indigenous school, school management, construction of citizenship, indigenous education.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 20/06/2022

**FECHA DE APROBACIÓN:** 03/12/2022



**María Rosa Wetzel**

*Profesora Normal Rural de Nivel Primario y de Plástica Manual y su Didáctica. Doctora en Educación. Magister y Especialización en Educación y Desarrollo Rural. Miembro de la "Red Latinoamericana de Cultura Rural"; "Red Educadores Rurales de la Patria Grande" y "Red Escuela, Transmisión y Vínculos Intergeneracionales".*

**E-mail:** [mariwetzel@yahoo.com.ar](mailto:mariwetzel@yahoo.com.ar)