

# Desafíos interculturales, cruces políticos y educaciones diferentes: una aproximación al debate desde la provincia de Neuquén, Patagonia, Argentina\*

Raúl Díaz\*\*

Alejandra Rodríguez de Anca\*\*\*



## Resumen

**Desafíos interculturales, cruces políticos y educaciones diferentes: una aproximación al debate desde la provincia de Neuquén, Patagonia, Argentina**  
**Intercultural challenges, political crossroads, and different educations: an approximation to the debate from the province of Neuquén, Patagonia (Argentina)**

*Este trabajo procura dar cuenta de las coordenadas que han estructurado el debate y la puesta en marcha de propuestas de educación intercultural en la provincia de Neuquén (Argentina), como punto de anclaje para la problematización de las perspectivas hegemónicas en este campo. Se trata de avanzar en la construcción de un enfoque que enfatice las dimensiones relacionales y políticas de la educación intercultural.*

## Abstract

*This article seeks to present the opinions that have been at the center of the debate about intercultural education projects, and their implementation in the province of Neuquén, Argentina, as a starting point for the confrontation of hegemonic positions in this field. The objective is to advance in the construction of an approach that emphasizes the political and relational dimensions of intercultural education.*

## Résumé

*Ce travail essaie de rendre compte des coordonnées qui ont structuré le débat et la mise en marche de propositions d'éducation interculturelle dans la province de Neuquén (Argentine), comme point d'ancrage pour la mise en question des perspectives hégémoniques dans ce domaine. On cherche à avancer dans la construction d'une approche qui mette en relief les dimensions au niveau des relations et des politiques de l'éducation interculturelle.*

## Palabras clave

*Educación intercultural, "otra" educación, Programa de Lengua y Cultura Mapuche, pueblo Mapuce (Argentina). Intercultural education, "another" education, Program of Mapuche Language and Culture, Mapuche population.*

\* Ponencia presentada en el panel "Historia política y memoria colectiva de las luchas por otra escuela en el siglo xx", que se realizó en el marco del VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana "Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana", convocado por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, en octubre de 2007, en la ciudad de Buenos Aires.

\*\* Magíster en Investigación educativa y licenciado en Ciencias antropológicas. Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Director del Centro de Educación Popular e Interculturalidad (CEPINT).  
E-mail: rdsur1@infovia.com.ar

\*\*\* Especialista en Estudios sociales y culturales y licenciada en Ciencias antropológicas. Profesora adjunta de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Integrante del Centro de Educación Popular e Interculturalidad (CEPINT).  
E-mail: ardeanca23@yahoo.com.ar

**E**l tema de "otra" educación que hoy nos convoca es parte de un proceso histórico que, en la provincia de Neuquén, toma aspectos particulares que queremos destacar.

La historia del genocidio del pueblo *Mapuce* y de los instrumentos de colonización e invasión territorial posconquista<sup>1</sup> (Del Río, 2005) muestran los dientes feroces de aquella y aún hoy homenajeadas "Generación del 80" que llevara adelante el proceso de conformación del Estado nacional. Nada quedó por hacer para garantizar, sostener y legitimar el sometimiento a través de un verdadero terrorismo de Estado: campos de exterminio, persecuciones a pie, desapariciones forzadas, traslados compulsivos, guerra bacteriológica, apropiación y venta de niños y niñas, conversión laica nacionalista y religiosa, asimilación corrosiva, prohibición de usos y costumbres, y del idioma en especial. Una larga lista que conviene recordar frente a imaginarios como los de que en Argentina no hay indios, o de que el país, por no ser mestizo sino europeo, tampoco es racista.

Esto nos da un primer elemento para una posible mirada intercultural: ubicar la educación en el campo de una conquista militar continuada por otros medios de opresión. El resituar el tema territorial, social, político y jurídico de los Pueblos Originarios, permite entender de qué podemos hablar cuando hablamos de educación en general y de educación intercultural en particular.

Desde estas coordenadas pretendemos enfocar el tema de "otras educaciones", en una perspectiva genealógica e histórica, situándonos preferentemente en el ámbito rural de la provincia de Neuquén.

### Hacia una genealogía de los discursos

La idea de "fronteras" podría dar forma a una genealogía de las posiciones de enunciación preponderantes, que la educación hegemónica (esa mezcla espuria de policía y consenso) ha sancionado, normatizado e instalado como legítimas y válidas, esto es, como las únicas posibles y acreditadas.

Recordemos que estamos situados en el "desierto" posconquista militar, y se trata de los asentamientos poblacionales y de la construcción del territorio patagónico como parte efectiva del territorio nacional. La presencia *mapuce* ha sido siempre sinónimo de invasión chilena, por lo que a los sobrevivientes había que extraerles tanto su indianidad como inculcarles la identidad nacional argentina. Los informes de inspección escolar muestran contablemente los obstáculos, pero también los logros de esta nacionalización; por ejemplo, cómo son enrolladas civilmente mujeres *mapuce* en el edificio escolar.<sup>2</sup>

No es el tema ahora ilustrar la educación nacionalista para mostrar el papel desempeñado por la escuela, no sólo en la instrucción infantil,

1 Nos referimos a la "Campaña al Desierto" (o "el gran malón blanco" desde la perspectiva del Pueblo Mapuce), bajo la planificación y conducción del General Roca, que tuvo su punto culminante y definitorio en 1879, prolongándose las últimas acciones hasta 1885. Durante el siglo XIX y en el marco del proceso de surgimiento y consolidación de los estados nacionales, los mapuce tienen numerosos tratos con las distintas autoridades de la naciente República Argentina y de Chile. Hacia fines de la década del setenta, la incorporación del espacio pampeano patagónico comenzó a definirse como una cuestión prioritaria por los sectores hegemónicos. Hacia principios de 1880, tanto Chile como Argentina habían completado la conquista de territorios. Esta conquista del territorio, que supuso el genocidio de los Pueblos Originarios, se completaba con los proyectos de disolución de cualquier remanente de ordenamiento comunitario y la incorporación de los indígenas como fuerza de trabajo bajo las coordenadas de un orden capitalista.

2 "La escuela fue por entonces la herramienta más efectiva de 'argentinización' para una población heterogénea: indígenas sometidos, campesinos chilenos, colonos extranjeros o de otras provincias, dispersos en una geografía inmensa y para los recién llegados, desconocida e inexplorada" (Nicoletti, s. f.).

sino también en la subjetivación de un conjunto de prácticas estatales y religiosas de “civilización”. Pero es necesario enfatizar el rol de la escuela como agencia de conversión de los indios a un imaginario de sometimiento legítimo. La escuela es una institución casi total, y no sólo en su forma de albergue. Aún hoy sigue siendo a veces el único edificio para reuniones comunitarias, incluso religiosas. Funciona como un dispositivo para la *ciudadanización*, entendiéndose ésta como la inclusión forzada en un sistema jurídico y pocas veces en uno de vida digna. Es una inscripción material y simbólica en las coordenadas de la expansión capitalista y terrateniente de la nación y su garante: el Estado. Un control sobre los nombres, la familia y la descendencia legítima.

Este modelo de exclusión y prohibición de la cosmovisión *mapuce* no impidió, ni impide aún, la recurrencia a la raíz indígena (aunque no de modo explícita *mapuce*), para revestir de longevidad histórica y consenso a las nuevas identidades provinciales.

Es sabido que parte de la resistencia *mapuce* ha sido la de esconder y restringir su propio idioma, como así también otras prácticas inherentes a su cosmovisión. No hay mucha información ni documentación sobre esas estrategias de evitación.

No obstante, en algunos espacios comunitarios, el *mapuzugun* ha mantenido su vigencia, incluso su proyección. Ahora es recuperado por niños/as, jóvenes y adultos/as aprendiendo de sus mayores, e incluso por sus propios medios, en el ámbito de varias organizaciones políticas y culturales, tanto en el campo como en la ciudad.

Podemos encontrar entonces una primera dimensión de esa “otra educación” en las prácticas de resistencia idiomática, y una segunda dimensión, vinculada a la continuidad y actualización del tejido de telar, dentro de la cual se expresan muchas veces mensajes para y sobre el pueblo *Mapuce*.

Idioma y tejido parecen configurar un modo de resistencia que pronto el Estado, con la complicidad privada, buscó controlar, disponer y apropiarse para diversos usos; entre ellos, es de destacar el turístico y el artesanal. Para la resistencia idiomática, que hacia la década del ochenta fue un reclamo de las comunidades al Estado provincial para que se enseñara su lenguaje en las escuelas públicas, la respuesta fue la del “Programa de Lengua y cultura mapuche”, que analizaremos en el próximo apartado. Para la resistencia del telar, sobre la imperiosa necesidad de supervivencia económica y social, la respuesta ha sido la de un programa de apropiación cultural denominado “Artesanías neuquinas”, fundado en 1975 y organizado como una Sociedad del Estado Provincial, desde el que se promocionan también otras prácticas, como la de tallado en madera.

Posteriormente, con el crecimiento de organizaciones políticas *mapuce*, hacia mediados de la década del ochenta y sobre todo en la del noventa, se comienzan a visualizar formas autónomas de educación vinculadas a la lucha territorial y jurídica. Nos referiremos, en el apartado “Educación para un Neuquén intercultural”, a esta perspectiva que conjuga hoy dos posiciones: la educación intercultural y la educación autónoma.

Por su parte, los y las docentes rurales, en su mayoría bajo el marco de su Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN), se fueron conformando como actores críticos de las políticas oficiales, tanto nacionales como provinciales. Hacia mediados de la década del ochenta comenzaron a realizar un conjunto de experiencias pedagógicas basadas en la perspectiva del “rescate cultural” y a co-gestionar mejoras en las comunidades, a partir de reclamos conjuntos entre escuelas y comunidades. Hacia mediados de la década del noventa, tanto las organizaciones *mapuce* como las de docentes, y con colaboración de la Universidad del Comahue, empezaron a plantearse una educación intercultural como modo de aproximar perspectivas e inaugurar un espacio de debate.

Quedan delineadas así las líneas principales que conforman actualmente el debate político pedagógico sobre “otra” educación, y para profundizar en él, nos proponemos recorrer los principales temas y episodios en una mirada analítica. Para ello nos vamos a referir al “Programa de Lengua y cultura mapuche”, a los “Encuentros de docentes rurales y comunidades mapuche”, y a la propuesta de la Coordinadora de Organizaciones Mapuce (COM) del año 2000.

### “Programa de Lengua y Cultura Mapuche”

Este programa fue la respuesta del gobierno provincial a las demandas de las comunidades *mapuce*, las que tienen un punto de inflexión en el “Encuentro de educación rural y pueblo Mapuche”, realizado en 1992 en la escuela albergue de Naunauco. En este espacio es que se formaliza el pedido de contar con maestros de lengua *mapuce* en las escuelas donde las comunidades lo estimen necesario. Esta demanda fue luego profundizada en los encuentros anuales posteriores. En 1995 se resolvió y se reglamentó incorporar, con carácter optativo y a solicitud de las comunidades educativas, la enseñanza de la lengua y la cultura *mapuce* en las escuelas primarias insertas en las comunidades.<sup>3</sup>

El programa fue desactivado luego de algunas experiencias, pero es reactivado a partir de 2001, año en el que se designaron 39 maestros, hasta abarcar actualmente unas 50 escuelas.

Si consideramos algunos aspectos de la actividad de estos maestros y maestras, vemos que se desarrolla en una complejidad administrativa institucional y que el despliegue de la práctica docente en cada escuela muestra una dependencia tanto de la organización y la dinámica interna de los establecimientos como

del contexto político más amplio. En cuanto al primer aspecto —las formas de resolver el trabajo diario— la mayor o menor jerarquía que se otorga a determinadas funciones y tareas, las formas concretas de realización del currículo y las metas que se propone cada institución, en suma, todo aquello que configura las “condiciones institucionales” de la enseñanza resultan determinantes del carácter con que se instituya esta figura. Así mismo, aparecen como muy relevantes las circunstancias que atraviesa la relación entre la escuela y la comunidad, y la historia de esa relación al momento de introducirse en cada escuela la figura del maestro de lengua y cultura *mapuce*. Ambos aspectos pueden operar tanto como obstáculos internos a las estrategias de manipulación política por el poder provincial (reafirmando procesos de construcción de autonomía pedagógica por maestros y comunidad), como, por el contrario, como facilitadores de una política de simulación de educación intercultural.

Al describir brevemente el “Programa lengua y cultura mapuche”, vemos cómo éste se estructura según la lógica de las materias especiales, es decir, como una incorporación de contenidos (en este caso, la enseñanza del idioma y de elementos de la cultura *mapuce*) que no altera sustancialmente ni promueve una revisión más amplia del currículo escolar. Por otra parte, si bien a nivel de propósitos se enuncia la necesidad de integración institucional del maestro de lengua, no se prevén tampoco instancias específicas que permitan una articulación entre docentes *mapuce* y no *mapuce*, quedando ésta librada a la suerte en cada establecimiento. En cuanto a las formas de enseñanza, desde la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche se enfatiza en la necesidad de dotar de herramientas pedagógicas y didácticas básicas a los maestros y las maestras de lengua, de forma tal que puedan

3 Se reglamenta, además, la carga horaria curricular, en la mayoría de los casos dos horas semanales por ciclo y cuatro horas de trabajo de rescate cultural con la comunidad, con personal que ésta designe y sin que la falta de título sea un impedimento.

actuar como maestros/as de grado, teniendo en cuenta su carácter de "idóneos", lo que también deriva en la reafirmación de las formas escolarizadas de transmisión de conocimientos. En relación con la elección de estos maestros y maestras, puede señalarse que si bien la normativa la pone prioritariamente en manos de las comunidades, en la práctica su intervención se limita, en la mayoría de los casos, a la aprobación o el rechazo.

El idioma es uno de los núcleos en disputa, tanto por su utilización en el programa, como por las formas de estandarización adoptadas para su enseñanza.<sup>4</sup>

Desde la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche se elaboró el Grafemario Unificado y Regionalizado para la provincia de Neuquén,<sup>5</sup> considerado por sus mentores de "aprendizaje fácil" para los niños (Alves y Bellini, 2006), y destinado al uso en escuelas y en sectores de la administración pública (tales como el Registro Civil). La adopción de este grafemario conlleva el rechazo de otro, el Grafemario Ragileo, con el fundamento de que éste no atendería las variaciones regionales de la lengua (expresadas, por ejemplo, en la toponimia local), en tanto se considera que es de procedencia chilena.

El Grafemario Unificado y Regionalizado es rechazado por las organizaciones indígenas, las que promueven, por el contrario, el uso del Ragileo, bajo la argumentación de que su uso evitaría un proceso de castellanización de la

lengua, al tiempo que afirman su derecho a decidir sobre la forma de escritura del *mapuzugun*.<sup>6</sup>

Se podría afirmar que el "Programa de Lengua y cultura mapuche" se estructura según una concepción política y pedagógica del bilingüismo en tanto propuesta formadora de identidad, sustentada en la enseñanza de un idioma, como estrategia de fortalecimiento cultural.<sup>7</sup>

Andrea Szulc utiliza la expresión *descontextualización* para referirse al uso de la lengua propuesto en el programa, señalando así tanto la subordinación de la lengua a la lógica escolar y su desanclaje de los mundos de vida, como la modalidad de incorporación de elementos de la cultura *mapuce*

[...] que resaltan la alteridad y su presentación o recreación en el espacio escolar, aislándolos de su contexto sociohistórico [...] La orientación del currículo hacia el "rescate cultural" supone una selección de contenidos tomados del pasado, "de la tradición" (2005: 214-215).

Estas operaciones redundan no sólo en la pérdida de significatividad de los procesos de aprendizaje involucrados para los/as alumnos/as, sino también en la deslegitimación de manifestaciones culturales contemporáneas. Esta situación puede contraponerse a varios proyectos que impulsan la revitalización y la

4 Desde la implementación del programa se vienen realizando "Encuentros provinciales de idioma y cultura mapuche" para la formación de los maestros de lengua, encuentros a los que asisten, además, miembros del equipo técnico de la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche y de un Consejo de Ancianos, formado por "mayores que salen de diferentes comunidades", según lo expresado por el Director del "Programa de Lengua y cultura mapuche".

5 En este contexto, se denomina "grafemario" al sistema de estandarización de escritura de la lengua que establece la correlación entre sonido y grafía.

6 En el "XV Parlamento mapuche", realizado en el año 2000, se reafirma la facultad absoluta que tiene el pueblo Mapuche de definir, a través de sus instituciones, el sistema de escritura del *mapuzugun* a utilizar, oponiéndose a toda castellanización del idioma (Piciñan et al., 2004: 249). Es necesario subrayar el carácter eminentemente político de esta disputa, que no se agota en sus aspectos técnicos, sino que remite necesariamente a la pregunta acerca de quién tiene derecho a decidir acerca de los usos de la lengua.

apropiación autónoma de la lengua en función de horizontes políticos y culturales más amplios, coordinados desde organizaciones y grupos *mapuce*, e incluso desde las mismas escuelas.

### “Encuentros de educación rural y cultura mapuche”

A nivel provincial es posible reconocer un colectivo de maestros y maestras que, desde el gremio docente provincial, han impulsado revisiones de las políticas educativas y las prácticas docentes, así como progresivos acercamientos con el pueblo *Mapuce*, instalando la necesidad de una pedagogía diferente. Desde mediados de la década del ochenta, los maestros y las maestras rurales —muchos/as de los cuales ejercen en escuelas de comunidades mapuches—, nucleados en el gremio docente ATEN, realizan los “Encuentros de maestros rurales”. En estos fueron incluyendo paulatinamente la participación de representantes del pueblo *Mapuce* y en los últimos años han comenzado a denominarse “Encuentros de educación rural y cultura mapuche”, contándose para la organización de los mismos con la participación de la COM. Docentes y *mapuce* confrontan y dialogan entre sí y al interior de sus propios secto-

res, señalando una tendencia en donde las posiciones que se van acordando, a su vez, confrontan y dialogan con las políticas oficiales.<sup>8</sup>

Nos referiremos muy brevemente a las discusiones, las reflexiones y las propuestas que tuvieron lugar durante los encuentros que el gremio ATEN ha realizado desde mediados de la década del ochenta con relación a la educación en zonas rurales y comunidades mapuce.<sup>9</sup>

En todas estas instancias, el denominador común a los temas particulares tratados han sido: 1) el análisis crítico de la política educativa existente; 2) la preocupación por la especificidad no reconocida de una “pedagogía rural”; y 3) la necesidad de una adecuación de la escuela a las necesidades de la comunidad en que está inserta, ya sea criolla o indígena.<sup>10</sup>

El tema recurrente de los encuentros fue la preocupación de estos docentes por la inexistencia de una política educativa específica para las escuelas rurales. Además, dentro de la problemática global de la educación rural, fue objeto de tratamiento especial, en algunos encuentros y documentos, la inadecuación adicional que representa la “escuela *wigka*”<sup>11</sup> con relación a la vida de las comunidades *mapuce*.

7 Otro punto en disputa es sobre el uso del idioma y las traducciones; por ejemplo, la traducción del Himno Provincial, presentada en el “11<sup>er</sup> Encuentro provincial de idioma y cultura mapuche”, entonado públicamente en diversas ocasiones y convertido en un ítem de enseñanza en las escuelas. Desde el punto de vista de un sector de maestros y maestras rurales, esta lógica de la traducción que impregna la efectivización de la introducción del *mapuzugun* en las escuelas, sin mediar una revisión de las aristas etnocéntricas y discriminatorias presentes en los contenidos escolares, termina reduciendo la interculturalidad a un bilingüismo utilizado como puente para la imposición de la cultura hegemónica. O, en términos de la Coordinación de Organizaciones Mapuce, se trata de un uso que reifica el idioma, sin poner en cuestión qué se dice en él, operando nuevamente como instrumento de opresión cultural (COM, 2000).

8 En la última década se realizaron, en distintos puntos de la provincia, ocho “Encuentros de educación rural” y cinco “Encuentros de educación y cultura mapuche”.

9 Cabe mencionar que “el gremio”, como actor colectivo, supone una presencia en el campo político neuquino, por un lado, en las luchas y las reivindicaciones sindicales en cuanto organización representativa de los trabajadores docentes, pero también como espacio de encuentro e identificación de un conjunto de maestros y maestras que comparten la legitimidad por la construcción de sentidos sobre lo educativo y sobre su trabajo.

10 El antropólogo Fernando Sánchez elaboró la descripción inicial que soporta este desarrollo.

11 El término *wigka* (o “huinca” en su versión catellanizada), se traduce habitualmente como “blanco/a”; tiene también las connotaciones de “ladrón”, “traidor”.

Con respecto a lo anterior, aparece con insistencia la necesidad de construir una “pedagogía rural” para revertir, en este ámbito, la aplicación de una educación de corte urbano. Dado que la *ruralidad* en términos generales se define por el entorno material y cultural en que se desarrolla este tipo de educación, la realidad de las comunidades donde las escuelas rurales están insertas aparece como determinante de la problemática educativa. Paralelo a este eje de oposición con las escuelas urbanas se menciona también el antagonismo *mapuce-wigka*, valiendo para ambos casos la denominación “cultura dominada” y “cultura dominante”.

A lo largo de los encuentros se mantuvo, entre los objetivos fundamentales de la educación, promover la integración y preservar la cultura nacional; sin embargo, los sentidos atribuidos a estos conceptos se han ido modificando. Mientras que en los primeros encuentros el tema de la diversidad cultural aparecía muy secundariamente, en los últimos toma relieve central la tensión entre la pretendida “cultura nacional” (o aun latinoamericana) y la heterogeneidad existente en su interior.

De la misma manera que en los primeros encuentros se enfatizaba en la necesidad de construir un país democrático, liberado y nacional, a partir de una política educativa que acompañara este proyecto, abandonando el esquema tradicional y apuntando a una “educación liberadora”, en los últimos se define al país como plurinacional y pluricultural y, en consecuencia, se propone una “educación intercultural”.

Como reflexión de conjunto se puede plantear una serie de puntos:

1. Los encuentros fueron (y son) un espacio fundamental en la construcción de la identidad docente, principalmente en lo que respecta a la formación de un proyecto político y político-pedagógico para el contexto rural e indígena que disputó (y aún disputa) con los discursos hegemó-

nicos y los proyectos oficiales. Así considerados, estos eventos pueden ser caracterizados como espacios de formación de un colectivo que hemos denominado *No-sotros los rurales*.

2. En cuanto a los cambios de énfasis o el enfoque de algunos temas que citamos anteriormente, podemos señalar:

- La predominancia, en los últimos encuentros, de la relación entre educación y diversidad cultural, y la disminución del énfasis en propuestas de vinculación de la educación con proyectos “liberadores”, que caracterizó a los primeros años de la apertura democrática. No obstante, en las propuestas recientes de pedagogía rural y educación intercultural no desaparece la función emancipadora de la educación, manteniendo el sentido de la educación popular de inspiración freireana.
- Con relación a este desplazamiento de sentido, se puede observar un cambio en cuanto al tipo de protagonismo otorgado al trabajo docente, desde el rol de animador en el proceso educativo propio de la educación liberadora (por oposición al directivismo característico de la educación tradicional), hacia un enfoque que en el marco de la educación intercultural se basa en reconocer las necesidades y las expectativas de la comunidad.

3. El avance mencionado en dirección de una propuesta de educación intercultural es aún más potente en los encuentros que convocan la participación de los *mapuce*. Si bien algunos de los cuestionamientos de estos resultaron demasiado “radicales” para algunos/as docentes, hubo acuerdo general en cuanto a la necesidad de plantear una relación intercultural distinta a la tradicionalmente predominante, y de

cambiar la postura homogeneizante de la escuela, atendiendo a las particularidades culturales de la población *mapuce*.<sup>12</sup>

Por su parte, docentes rurales de las denominadas *escuelas criollas* —que participan de las jornadas—, cuestionan la preferencia que se hace por las escuelas de comunidades *mapuce*.<sup>13</sup> Los *mapuce*, por su parte, tienen sus propios debates, ya que allí concurren organizaciones y padres y madres de alumnos/as con perspectivas en debate. Es a partir del año 2000 que el tema de la interculturalidad aparece tanto en las convocatorias como en las propuestas, siendo esto, además de una alianza entre maestros/as y *mapuce*, una respuesta al “Programa de Lengua y cultura mapuche”.<sup>14</sup>

El valor de estos encuentros, en relación con la concreción de una propuesta de enseñanza para la educación intercultural, resulta entonces insoslayable, ya que la posibilidad de quebrar las representaciones identitarias y las rutinas escolarizadas está dada por estos espacios de reflexividad, en los que se encontraría la intencionalidad de direccionar, en otro sentido, las prácticas pedagógicas, y de “interpelar” la teoría en la búsqueda de aportes para esta construcción colectiva.

Maestros/as y *mapuce* han caminado juntos parte de un recorrido que exige, como prime-

ra medida, crear los espacios de participación y colaboración, aunque esto no debe impedir el reconocimiento de la dificultad de poner en práctica los acuerdos y las propuestas a los que se arribe.

Plantaremos a continuación la propuesta *mapuce* para una educación intercultural.

### “Educación para un Neuquén intercultural”

El documento “Educación para un Neuquén intercultural”<sup>15</sup> fue elaborado en el año 2000 por ‘*Norgvamtuleayin*’, el Equipo de Educación de la COM; es tanto una reflexión como un planteamiento político acerca de las coordenadas de dominación que sufre el pueblo *Mapuce* y también una respuesta a las políticas oficiales respecto de la educación compensatoria y bilingüe. Además de contener una crítica a las políticas de asimilación e integración del Estado argentino, concluye con una propuesta para un nuevo sistema educativo.

Al inicio, los/as autores/as se preguntan “cuál ha sido el resultado de más de un siglo de educación estatal” (2000: 2), viendo en el nacionalismo una negación del pueblo *Mapuce*, el que es considerado como “bárbaro”. Las políticas indigenistas son caracterizadas como de “in-

12 Como señaláramos en el apartado anterior, fue en uno de estos encuentros que se concretó la demanda del cargo de maestro de lengua para las escuelas que están en las comunidades *mapuce*. Este logro significó un paso importante en la articulación del sector docente y el pueblo *Mapuce*, y un antecedente fundamental para futuras acciones en el camino de la educación intercultural.

13 Al interior del gremio, las posiciones no son homogéneas. Se cuestiona el apoyo dado a estos encuentros, por sobre otras opciones en el marco de las acciones gremiales reivindicativas.

14 “Asumimos la interculturalidad como una decisión política que pasa por aceptar al diferente, por no negarlo ni ocultarlo. Por lo que la problemática de la educación intercultural debe estar presente en todo y en cada uno de los debates, reflexiones, encuentros y espacios de formación docente para la reformulación de la práctica docente” (Convocatoria de ATEN al “V Encuentro de Educación Rural y Cultura Mapuche”, Manzano Amargo, noviembre de 2001). El lema de este V Encuentro fue: “Construyendo una educación intercultural”.

15 “Educación para un Neuquén intercultural” tuvo aparición casi simultánea con otro documento fruto del debate y la elaboración conjunta de la COM y el Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, en el marco de un proyecto de extensión universitaria. Existen fuertes relaciones intertextuales entre estos documentos, que se parafrasean, citan, reformulan y dialogan entre sí, al tiempo que marcan posicionamiento frente a las perspectivas y los proyectos oficiales en relación con la educación intercultural.



tegración forzada”, ya que los sectores dominantes apostaron a la extinción o conversión de los Pueblos Originarios. Esto dio lugar a una relación totalmente desigual con la cultura *mapuce*, la que “fue sustraída de su carácter de nación o pueblo autónomo”.

La educación, en particular, es vista como acosadora y hostigadora del pensamiento, de la forma de vida y de la proyección del pueblo, y tampoco brinda las herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad dominante, lo que genera

[...] fracaso escolar, bajo rendimiento, repitencia, deserción, y como consecuencia de esto y otros fenómenos económicos y sociales, mano de obra barata, y o desocupada, tanto en las ciudades como en el campo (2000: 2).

Asimismo, plantean que la escuela ha intervenido la transmisión cultural familiar y comunitaria, desordenando la concepción del trabajo vinculado con el intercambio igualitario con la naturaleza, y ha actuado también sobre el conocimiento que proviene de su origen (*tuwvn*), para situarlo en coordenadas de utilidad, privilegio y lucro personal.

La educación obligatoria garantizada por el Estado, dicen, se imparte anulando el entretejido “originario” de la identidad *mapuce*, no reconociendo otra cultura que la de la “tradicción nacional”. Además, sostienen, niega el idioma que hablan los mayores, y desconoce las normas y los valores que regulan la vida en comunidad. Somete a los alumnos y las alumnas a un proceso de enseñanza basado en conocimientos improprios, descontextualizados y enciclopédicos, que contribuyen a debilitar la identidad del niño, su autoestima, e incluso, a veces, su proyección como *mapuce*. Aun advierten que la formación docente, al establecerse sobre estas bases, resulta incompetente frente a la cultura *mapuce*.

Uno de los apartados centrales del documento es el titulado “Educación autónoma”. En

dicho apartado se reivindica históricamente la resistencia cultural a partir de haber ejercido prácticas educativas propias, dentro de un sistema educativo que es familiar y comunitario, y que, por otra parte, se basa en otras coordenadas, como el ser permanente y orientado por las autoridades originarias, y en un sistema de comunicación donde no hay distinción tajante entre sociedad y naturaleza. Este apartado conforma una especie de programa de educación propio y autónomo, del que se describen sus ejes y dimensiones principales.

Otro de los puntos que aborda el documento es la crítica al bilingüismo como política estatal para los pueblos originarios. Así, dicen que “el bilingüismo escolarizado y estandarizado por semejanza al castellano utiliza la lengua originaria como puente para imponer la cultura dominante” (2000: 5). Agregan que “sin revisión de los modos y los contenidos de la transmisión, sin la reparación que proviene de la autocrítica y el cambio en la perspectiva de una nueva relación con los Pueblos Originarios”, el bilingüismo intenta perpetuar un “*mapuce folclorizado*, sobre el que se actualizan prejuicios etnocéntricos y racistas” (2000:5). Caracterizan la propuesta de “educación intercultural bilingüe” (EIB), en sus diversas variantes, como minimizadora del concepto de *interculturalidad*, restringiéndolo a la enseñanza de otro idioma; además, “reduce la política de identidad al hecho de dominar un idioma, sin poner en discusión qué se dice, qué se hace en ese idioma” (2000: 5). Esto lleva, dicen, a restringir también la educación propia de un pueblo diferente, a una de las modalidades del sistema educativo, un agregado a lo que ya existe, desprovisto de proyección política, territorial y cultural.

El apartado “Propuesta para una nueva educación” desarrolla los aportes que la educación *mapuce* podría hacer a un nuevo sistema educativo. Básicamente, se trata de introducir, en la educación, una nueva cosmovisión que refleje una relación más equilibrada, más simbiótica entre sociedad y naturaleza, así como

promover la vinculación de la educación a la vida misma, al entorno natural y a la vida familiar y comunitaria, vida que se gesta en el núcleo familiar y que se socializa en comunidad.

Al referirse a la propuesta de un “Sistema educativo intercultural para un Neuquén intercultural”, plantean la necesidad de la ejecución de dos procesos paralelos e interrelacionados:

[...] el proceso de recuperación y fortalecimiento de la educación autónoma mapuce y el proceso de escolarización intercultural. Si no se cumple el primer proceso, el segundo no tendrá la base suficiente para construir una identidad independientemente de las instituciones del Estado (2000: 10).

Por último, se preguntan “qué es entonces educarse interculturalmente”; las que siguen, son algunas de las definiciones con las que concluyen el documento:

- Que la *interculturalidad* debe entenderse como “la relación entre culturas diferentes, entre pueblos diferentes, que construyen un proyecto común de convivencia, respeto y solidaridad” (2000: 10).
- Que la educación intercultural debe promover la participación en todas las articulaciones posibles para un cambio de un “Estado monocultural a un Estado que se reconozca y se realice como intercultural” (2000: 10).
- Que la interculturalidad se basa en el reconocimiento del pueblo *Mapuce* como un Pueblo Originario, lo que supone el control sobre el territorio que habita y los recursos naturales, ejerciendo su autonomía; de esto se deriva el derecho a su propia educación, salud, justicia, etc., lo que implica la propia organización política (*Kome Feleal*), la propia organización jurídica (*Nor Feleal*), la propia organización social, educativa y de salud.

## Aportes para el debate

Como CEPINT, llevamos más de diez años trabajando en la perspectiva intercultural. Nuestros presupuestos y primeros análisis marcaron un punto de partida con el que pudimos sustentar un conjunto de reflexiones y prácticas, tanto con los y las docentes rurales como con las organizaciones *mapuce*.

Estos puntos de partida rápidamente se enfrentaron a un conjunto de problemas, por lo que tuvimos que aprender y desaprender varias cuestiones.

Nos gustaría, antes de exponer el cuerpo central sobre nuestra mirada de la interculturalidad, tratar brevemente este proceso de aprendizaje-desaprendizaje.

En el contexto de políticas asimilacionistas y discriminatorias, el sindicato de docentes de Neuquén logró articular espacios interculturales (aunque no eran llamados así) con relación a demandas de reconocimiento cultural de parte de las comunidades *mapuce*, y de sus organizaciones.

Por otra parte, en el contexto de políticas de exclusión y marginación creciente, y de prácticas partidarias clientelares, los *mapuce* organizados fueron delineando, mediante múltiples luchas, una discusión profunda acerca del significado de la interculturalidad.

En este proceso, nosotros mismos como institución académica, a través de una militancia pedagógica crítica, fuimos aportando sobre perspectivas teóricas y pedagógicas alternativas, entretejiéndonos con los otros dos actores, organizaciones docentes y organizaciones *mapuce*, mediante distintas acciones, redactando incluso documentos sobre educación con autoría compartida, en particular con el Equipo de Educación (*Norgobamtuleayjiñ*) de la COM de Neuquén.

En particular, de las organizaciones *mapuce* fuimos aprendiendo que:

1. Al hablar de *interculturalidad* no se trata de la recuperación de la lengua, ni de la igualdad educativa con diferencia, sino del reconocimiento político, económico, cultural y jurídico efectivo de los Pueblos Originarios. Es decir, la interculturalidad no es algo que se reduce a lo educativo, a lo lingüístico y cultural, sino a la relación entre el Estado argentino y los Pueblos Originarios.
2. La interculturalidad, entendida como algo basado en la lengua y dirigida a las poblaciones indígenas por el Estado, es parte de un nuevo proceso de negación, reducción y confinamiento cultural. Al desconectar la enseñanza de la lengua de la construcción política del Pueblo Originario, se refuerza una identidad colonizada doblemente, es decir, de modo bilingüe. Y, a pesar de múltiples y significativas experiencias —que se deben considerar en particular—, como diseño de política educativa no tiene nada de innovador.
3. La interculturalidad, en tanto modalidad para los “aborígenes”, no es más que otra de las estrategias para situar a los *mapuce* como responsables de su fracaso, y para colocar el problema de la igualdad nuevamente en el “otro” diferente. Por tanto, la interculturalidad en cualquiera de sus versiones —desde el simple bilingüismo hasta la educación intercultural bilingüe— no debería ser una modalidad del sistema,<sup>16</sup> sino una propuesta general para que toda la sociedad se repense desde la perspectiva intercultural. En realidad, quienes no son interculturales y necesitan educarse en ello son el Estado y la sociedad civil argentina. Los *mapuce* tienen bastante para dar, si se piensa en la interculturalidad como instrumento de democratización.
4. Los programas educativos bilingües para indígenas parten de una estrategia de gobernabilidad política, en cuanto anula o pospone la educación en propias manos de los pueblos indígenas. Como acción atada a las políticas neoliberales de atención a la diversidad y respeto a las diferencias, vuelve subalterna la diferencia, la exotiza y así coarta la vigencia y la proyección económica, social y cultural de los Pueblos Originarios. En consecuencia, no se trata de lo que los Pueblos Originarios necesitan para recuperarse, sino del etnocentrismo que el Estado y la sociedad argentina deben transformar.
5. La educación del pueblo *mapuce* debe estar bajo control *mapuce*, y la educación intercultural bajo control intercultural. Entonces, la educación autónoma del pueblo *Mapuce* no puede ser reemplazada por la intercultural, o por la enseñanza de la lengua *mapuce*. Y para la educación propia en manos *mapuce*, el Estado debe ser responsable y garante de derecho.

Nos referimos ahora a nuestros aprendizajes de los y las docentes:

1. Los programas focalizados (entre ellos, pero no solamente los de EIB) son parte de la reforma neoliberal del Estado, plasmados en la Ley Federal de Educación,<sup>17</sup> ley que no se aplicó en Neuquén por la

16 Tal como sucede con los programas oficiales en esta perspectiva que se piensan y llevan a cabo focalizados en los Pueblos Originarios, que son redefinidos como un “subsector” de la población.

17 Nos referimos a la Ley Federal de Educación, núm. 24.195, sancionada en el año 1993 por el Congreso de la Nación; esta ley reorganizaba el sistema educativo modificando su estructura y el rol del Estado en cuanto a garante de la educación, estableciendo su subsidiariedad. Desde el año 2006 se encuentra vigente una nueva Ley Nacional de Educación, la Ley 26206, que pese a las modificaciones que introduce no ha alterado sustancialmente la perspectiva político-pedagógica de la Ley Federal, y cuyos efectos concretos aún están por verse. En relación con el tema que nos ocupa, cabe señalarse que esta última ley formaliza la creación de la Educación Intercultural Bilingüe como una modalidad del sistema educativo argentino.

- resistencia popular, pero que para meterla a contramano el gobierno ensayó formas de penetración a través de programas y financiamientos especiales.
2. El "Programa de Lengua y cultura mapuche" es una de las estrategias para romper la agremiación y el estatuto docente, además de ser una de las formas de penetración del partido gobernante en las comunidades.
  3. El trabajo integral de la escuela y entre las escuelas se reduce, en la propuesta oficial, a unas pocas horas de lengua *mapuce*, desviando la atención acerca de un replanteo serio del genocidio con el que nace la educación argentina. Además, soslaya otras dimensiones de la interculturalidad que ponen en tensión las cuestiones de género, clase, edad, preferencia sexual, nación, etc., dejando intacto el dispositivo etnocéntrico y asimilador de la educación nacional.
  4. Los programas especiales no surgen de la participación y la convocatoria al debate, sino como estrategias de anulación de las iniciativas, y son parte de la parcialización y la atomización del sistema educativo; por tanto, de una nueva subordinación del rol docente a las políticas estatales, y de la generación de competencias y fracturas dentro del campo de la docencia. Además, los Proyectos Educativos Institucionales por escuela en las comunidades o parajes favorecen distinciones y fragmentan aún más la perspectiva que los *mapuce* construyen como Pueblo Originario.

En síntesis, estos son algunos de los ejes que fuimos aprendiendo a reconocer, a situarnos desde ellos, y a desaprender muchos supuestos que nos constituían.

Ahora bien, por nuestra parte, también hemos visualizado que la escuela en particular y la educación argentina en general, se encuentran todavía sitiadas por una pedagogía normali-

zadora, disciplinadora y homogeneizadora. En este contexto, la demanda de adecuación curricular y de EIB no podrá superar el tratamiento formal y estereotipado de elementos de la "otra" cultura, sin una revisión profunda de su estatuto político-pedagógico. En otros trabajos hemos retomado el concepto de *identidad del trabajo docente* (Batallán, 2004), aplicándolo a nuestro caso en estudio, la docencia rural en Neuquén. El arribo a Argentina de programas de EIB puede resultar un salto al vacío, al pasar por alto las dimensiones constitutivas de la identidad del trabajo docente, de la identidad de la escuela y de su ideología civilizada. Su anclaje en las políticas de un Estado que se niega a reconsiderar su estatuto monocultural la convierte en dispositivo de disciplinamiento de las diferencias. Y aunque es de advertir la existencia de movimientos y procesos alternativos, la escuela argentina, como actora y resultante de procesos materiales y simbólicos constituyentes de la pedagogía de la Modernidad, no se asusta ni cambia con una EIB centrada en la lengua.

Insistimos en que sin un detenido tratamiento y problematización de los obstáculos teóricos y epistemológicos, la superposición cuasi espontánea y acrítica de las propuestas educativas bilingües o biculturales, puede ir en menoscabo de su potencial democratizador (que en realidad no tienen de por sí, sino por el conjunto de dimensiones críticas y articuladoras que pueden disparar). Incluso la educación intercultural puede reproducir, bajo otra modalidad (la indígena), los discursos y las prácticas del modelo de la Instrucción Pública que ha aprisionado a lo educativo durante más de un siglo, configurándolo como monocultural y homogeneizador.

Queremos hablar de la ecuación intercultural en esta perspectiva. En principio, lo *inter* de lo cultural pueda ser una mirada crítica sobre sí misma de la sociedad y de la escuela de la homogeneidad, entendida esta mirada como problematización y de-construcción del imaginario normalizador y tecnocrático de la docen-

cia, en el que se han conjugado las imágenes iluministas y positivistas con las del apostolado y la eficiencia. En esta línea se estaría desbrozando un camino en la perspectiva de una pedagogía de las diferencias, pensada desde un cruce de límites descolonizador, en el que la sociedad anfitriona y hegemónica deberá recomponer sus coordenadas de identidad, cultura y nación, y en consecuencia, de clasificación económica y social. Para esto, es imprescindible que la “interculturalidad” dispute con los mandatos nacionalistas, liberales y capitalistas, patriarcales, adultos y heterosexuales, de la educación argentina. Además, que esa disputa se cuide de inventar una esencia *mapuce* inamovible, de tanto elaborar un programa bilingüe que ordene topológicamente los elementos de cada cultura. Esto puede resultar en una falsa interculturalidad, es decir, crear culturas para que luego, como se dice: “cada cual aporte lo suyo”. Se disuelve así lo político de lo intercultural, que es el diálogo, la confrontación y el tránsito sobre conflictos históricos y políticos que atraviesan a la sociedad en su conjunto, aunque de modo diferente a cada cual.

Cabe entonces reformularnos, una vez más, la pregunta de si es posible una pedagogía intercultural para la escuela argentina. La escuela pública para los sectores populares no está asegurada, es una resistencia y una conquista cotidiana. Lo público debe operar como el espacio de integración crítica y de democratización del poder. Para ello, es necesario que la pedagogía pueda nombrar y tratar las distintas formas de opresión, incluso las de la cotidianeidad escolar. Si bien es difícil decir por qué lugar comienza un cambio dentro del ámbito de la escuela, vemos que la posibilidad de que las maestras y los maestros reconozcan las redes de relaciones en que se inscriben sus narrativas con relación al cuerpo, a lo femenino y lo masculino, lo igual y lo diferente, lo nuestro y lo otro, lo infantil y lo adulto, lo central y lo marginal, resulta un punto insoslayable para el quiebre de discursos colonialistas de anulación de las

diferencias. Ésta sería la base mínima para la interculturalidad.

Pero cabe también la siguiente pregunta: ¿cuándo? En esta ocasión, por primera vez, queremos apuntar la siguiente idea: quizá la interculturalidad educativa para la escuela argentina deba arrancar con las propias acciones educativas de los pueblos indígenas, con formatos propios a la cosmovisión particular de cada uno de ellos, con modelos pedagógicos propios (si es que cabe hablar de “pedagogía”), con gobierno, control y gestión indígena bajo financiamiento estatal. Un modelo autónomo de educación que sea enclave de otras cosmovisiones, las que puedan desafiar la epistemología occidental en la escuela intercultural. Pero nos parece que lo educativo de lo indígena deben construirlo ellos y ellas mismos/as con base en sus propios debates. Para ello cuentan —si lo necesitan— con lo que las otras pedagogías, entre ellas las llamadas *críticas*, *poscoloniales* y *feministas*, pueden aportarles. En fin, dejar pensar y actuar a los pueblos indígenas concurren solidariamente a sus reflexiones y discusiones. Ésta puede ser una tarea articulada a nuestro objetivo central como sujetos de una pedagogía de las diferencias.

## Referencias bibliográficas

Alves, Ana y Leticia Bellini, 2006, “Programa de maestros de Lengua y Cultura Mapuce en la Provincia de Neuquén: demandas y concreciones” Ponencia presentada en el Seminario Internacional: Participación Comunitaria, Contextos de Aprendizaje y Educación Intercultural Bilingüe, Temuco, Chile.

Batallán, G., 2004, “El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar”, en: *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, núm. 19, pp. 63-81.

Coordinación de Organizaciones Mapuche (COM), Confederación Mapuche Neuquina - Newen mapu

y Centro de Educación Popular e Interculturalidad (CEPINT), 2000, "Educación intercultural en la provincia de Neuquén: alcances y desafíos", Neuquén, Coordinación de Organizaciones Mapuche (COM), Confederación Mapuche Neuquina - Newen mapu y Centro de Educación Popular e Interculturalidad (CEPINT).

Delrío, Walter Mario, 2005, *Memorias de la expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia. 1872-1943*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Equipo de Educación —Norgybamtuleayñ— de la COM de Neuquén, 2000 "Educación para un Neuquén intercultural", mimeo.

Piciñan, María *et al.*, 2004, "Fortalecimiento del sistema educativo mapuche", en: *Educación intercultural*

*ral bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología., pp. 246 a 258.

Nicoletti, María Andrea, 2006, 2º semestre, "La educación en la Patagonia de los territorios. Una mirada sobre el texto 'Sujetos, proyectos y conflictos en la constitución del sistema educativo de Santa Cruz'", *Interpretaciones*, núm. 1, [en línea], disponible en: [http://www.historiografia-arg.org.ar/revista/interpretacionesNicoletti\\_La\\_educacion\\_en\\_la\\_Patagonia\\_de\\_los\\_territorios.pdf](http://www.historiografia-arg.org.ar/revista/interpretacionesNicoletti_La_educacion_en_la_Patagonia_de_los_territorios.pdf), consulta: 30 de junio de 2007

Szulc, Andrea *et al.*, 2005, "Políticas indigenistas en Neuquén: pasado y presente", en: Claudia Briones, comp., *Cartografías argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, Buenos Aires, Antropofagia, pp. 179-221.

---

## Referencia

Díaz, Raúl y Alejandra Rodríguez de Anca, "Desafíos interculturales, cruces políticos y educaciones diferentes: una aproximación al debate desde la provincia de Neuquén, Patagonia, Argentina", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre), 2008, pp. 113-126.

Original recibido: febrero 2008

Aceptado: mayo 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---