

CLASPO

Proyecto Comparado sobre Políticas Públicas Neuquén Subred-Indígena

INFORME DE INVESTIGACIÓN (1 DE AGOSTO 2002 AL 30 DE JULIO DE 2003)

Caso 2:

Movilización de Actores en Torno a La Educación Intercultural en la Comunidad Kurvwiika de San Martín de los Andes

Investigadores Mapuce

Aníbal Treuquil
Gilberto Hulipan

Investigadora Principal:

Lic. Alejandra Rodríguez de Anca

Investigadora Asociada:

Profesora Cecilia Carrasco

INDICE

1. INTRODUCCIÓN

2. CONTEXTUALIZACIÓN. BATALLAS POR LA INTERCULTURALIDAD EN LA PROVINCIA DE NEUQUÉN

2.1. Políticas educativas, diferencia y Pueblos Originarios

2.1.1. La conformación del sistema educativo y la asimilación de los Pueblos Originarios

2.1.2. Avatares de la Reforma Educativa en la Provincia de Neuquén

2.1.3. Políticas educativas, diferencia y Pueblos Originarios en los '90

2.2. Cultura, identidad y educación en el proyecto político y movilización del Pueblo Mapuche.

2.3. Retomando la Educación Autónoma Mapuce.

2.4. Los docentes neuquinos y sus encuentros con el Pueblo Mapuche.

2.5. Los maestros de lengua y cultura mapuche.

2.6. En el camino de la interculturalidad.

3. LAS EXPERIENCIAS: PONIENDO EN MARCHA LA INTERCULTURALIDAD

3.1. De 'la discriminación' a la 'interculturalidad': la escuela n° 161, Paraje Puente Blanco

3.1.1. La escuela de 'antes': Una mirada desde los distintos actores.

3.1.2. Fortaleciendo la identidad: Un proyecto diferente para la escuela de Puente Blanco.

3.1.3. El conflicto: Cuando la comunidad dijo basta.

3.1.4. La Experiencia Piloto Intercultural de Puente Blanco.

3.2. De 'Parques Nacionales' a 'Kimtuim Kom Peñi Huen': la escuela n° 146, Paraje Trompul.

3.2.1. Veinte años de la escuela: ¿ qué festejamos?.

3.2.2. Y entonces...¿ porqué le cambiamos el nombre a la escuela?.

3.2.3. El nombre de la escuela... ¿ es sólo cosa de grandes?.

4. REFLEXIONES FINALES.

5. REFERENCIAS

6. ANEXOS

6.1. Anexo I: Plan de trabajo.

6.2. Anexo II: Síntesis de actividades desarrolladas.

6.3. Anexo III: Caracterización de la comunidad, las escuelas y los parajes en que se asientan.

1. INTRODUCCIÓN

El informe que aquí se presenta es el fruto de un año de trabajo en el marco del proyecto *Desarrollo Comunitario Auto-Sostenible en Perspectiva Comparada* (University of Texas – CLASPO), trabajo compartido entre mapuches y no mapuches, académicos y no académicos, maestras/os y no maestros, que nos encontramos pensando y construyendo en torno a dos experiencias en educación intercultural¹.

En cierta forma, nuestro trabajo en este marco finaliza aquí, pero las experiencias continúan su marcha, y también el proceso de reflexión y construcción conjunta emprendido.

Con estas observaciones, quisiéramos dar cuenta del carácter radicalmente abierto tanto del proceso de investigación, como de la realidad de la que intentamos dar cuenta, ya que el sentido de esas experiencias en particular, así como el futuro de la interculturalidad en la provincia de Neuquén se encuentran en construcción.

Esto implica entender la interculturalidad como un campo de disputa en el que los distintos actores inscriben sentidos y prácticas diferenciales e incluso antagónicas en relación a qué debe considerarse educación intercultural y cómo llevarla adelante.

En la fundamentación inicial del proyecto², señalábamos nuestra intención, a partir del presente estudio, de aportar a la discusión político-pedagógica que se ha abierto en la Provincia de Neuquén acerca de la interculturalidad en general y la educación intercultural en particular, fundados en la premisa de que es necesario que las intervenciones teóricas y prácticas se encuentren enraizadas en contextos sociales e históricos particulares, y se nutran de las experiencias plasmadas en esos contextos.

Asimismo, entendemos la interculturalidad como proceso de construcción llevado a cabo por distintos actores colectivos. De allí, que nuestro trabajo se oriente también a contribuir al diálogo entre las experiencias y sus protagonistas, aportando a los procesos de sistematización y reflexión ya emprendidos por el Pueblo Mapuche y por docentes.

Las experiencias en educación intercultural que abordaremos tienen como foco dos escuelas del sistema de educación pública de la Provincia del Neuquén. Ambas tienen la particularidad de estar ubicadas en distintos parajes –Puente Blanco y Trompul- de la comunidad mapuche Kurvwuika. Ambas se caracterizan también por llevar adelante proyectos educativos que se definen a sí mismos en términos de ‘interculturales’. Pero sus historias institucionales, las dinámicas y redes de relaciones que articulan -tanto al interior de la institución como con la comunidad-, sus formas de abordar las identidades culturales son particulares (aunque se establezcan puntos de contacto e instancias concretas de encuentro entre ambas). Sin embargo, es posible establecer en ambos casos algunos hitos significativos, definiciones ineludibles y nudos

¹ Como señaló R. Díaz, coordinador general del proyecto, al leer este párrafo... “*extrañas formas de nombrarnos por lo que somos y por lo que no somos. Al otorgar la definición afirmativa al grupo que se pretende levantar o apoyar, los que ocupamos o gozamos de más privilegios intentamos blanquear nuestra posición...*” Dadas las relaciones de poder-saber hoy día vigentes, no resulta azaroso que quienes estemos a cargo de la redacción de este informe seamos dos académicas no mapuches (aunque sí, curiosamente, maestras). Valga esta aclaración, para asumir también la responsabilidad que nos cabe en la selección de los ejes descriptivos y analíticos que articulan el trabajo, así como de la elección de las palabras y su domesticación en un texto (y de las que eximimos al resto del equipo).

² Ver anexo 1, Plan de trabajo, que reproduce los objetivos, fundamentación y cronograma propuestos inicialmente.

problemáticos que consideramos es imprescindible tener en cuenta al abordar la problemática de la educación intercultural; de ellos intentamos dar cuenta en este trabajo.

Asimismo, estas experiencias resultaban relevantes para indagar cómo, desde las comunidades y/o desde el interior mismo de la escuela, es posible instalar visiones alternativas acerca de lo educativo y construir procesos de empoderamiento en comunidades educativas específicas, procesos que a su vez las rebasaban y lograban proyección más allá de los límites de la escuela.

Al pensar la interculturalidad y las experiencias educativas interculturales como procesos de construcción colectiva, que involucran distintos actores con diferentes perspectivas e intereses, muchas veces en conflicto, nos apoyamos para su abordaje en un enfoque de interfaces, teniendo en cuenta que “su ventaja es que trasciende explicaciones y soluciones estructurales e institucionales simples, por medio de la focalización en cómo las diferentes respuestas y marcos de conocimiento de los actores son construidos y reconstruidos en base a sus continuos encuentros de interface, luchas y segregaciones.” (Long, 1999; la traducción es nuestra)

Desde un punto de vista metodológico, adoptamos un enfoque cualitativo, que incluyó la realización de entrevistas e instancias de observación participante. También se trabajó con análisis de documentación.³

Ordenaremos nuestra exposición en dos partes. En la primera, daremos cuenta del contexto de discusión política y pedagógica a nivel de la Provincia de Neuquén que enmarca –o quizás mejor, atraviesa- estas experiencias en educación intercultural. Presentaremos aquí a los debates y a sus actores centrales. En una segunda parte, abordaremos cada experiencia en particular, focalizando en las relaciones y redes de relaciones que se articulan, las dinámicas que se generan, los intereses y perspectivas que los distintos actores ponen en juego (particularmente, las formas de entender la cultura y de la identidad), y los sentidos diferentes que asume ‘interculturalidad’ en estas experiencias, elementos que consideramos constitutivos de un enfoque de interfaces (Long, 1999). Por último, recuperando algunos aspectos medulares de las experiencias, levantaremos algunas reflexiones acerca de los núcleos y tensiones que, a nuestro criterio, es imprescindible tener en cuenta a la hora de generar propuestas o políticas en educación intercultural.

2. CONTEXTUALIZACIÓN. BATALLAS POR LA INTERCULTURALIDAD EN LA PROVINCIA DEL NEUQUEN.

Las experiencias en educación intercultural que abordamos tienen como foco las escuelas n° 161 del Paraje Puente Blanco y n° 146, del Paraje Trompul. Ambas instituciones presentan dinámicas particulares, que no sólo atañen a su inserción en el paraje y las características particulares de cada una de ellas⁴, sino que se enlazan con procesos políticos y educativos que se despliegan a escala provincial.

Así, es necesario comprender estas experiencias en la encrucijada planteada por políticas educativas y dispositivos escolares que históricamente han negado a los pueblos originarios, y un

³ Para un mayor detalle, ver Anexos I y II.

⁴ Para una caracterización más detallada de las escuelas, los parajes y comunidades en que se asientan, ver Anexo 2.

significativo proceso de movilización del pueblo mapuche y sus organizaciones representativas. El reclamo de derechos fundamentales y la lucha en pos de distinto tipo de reivindicaciones, es el espacio en que lo educativo irá adquiriendo paulatina especificidad.

Asimismo, es necesario tener en cuenta la existencia de un colectivo docente fuertemente movilizado en el ámbito provincial en el plano gremial; pero que su vez ha generado estrategias propias de discusión político-pedagógica, así como una política de aproximación al pueblo mapuche; a partir de estos procesos, se instala en el seno del colectivo docente la discusión acerca de la necesidad de una pedagogía diferente, una pedagogía intercultural.

A su vez, estas posiciones van conformándose en disputa con las políticas educativas, tanto las que han conformado históricamente el sistema escolar argentino, como las que, en la década de los '90, se intentan impulsar desde los gobiernos nacional y provincial.

En los siguientes apartados intentaremos caracterizar brevemente estos procesos y sus actores clave; su entrelazamiento en las experiencias concretas, se irá planteando al abordar el análisis particular de cada una de ellas.

2.1. Políticas educativas, diferencia y Pueblos Originarios

La conformación del sistema educativo y las políticas de asimilación de los Pueblos Originarios El sistema educativo argentino se configura hacia finales del XIX, en el marco del proceso de conformación de Estado-nación. La ley que le diera forma y fijara sus bases, la Ley 1420 de Educación Común, data de 1884. Hasta 1993, año en que se sanciona la Ley Federal de Educación N° 24.195 (LFE) que da marco legal a la Reforma Educativa, no habrá otra ley que reestructure en forma integral el sistema educativo. A su vez, las matrices de sentido fundantes del mismo, permanecerán vigentes en muchos casos hasta hoy en día.

Es necesario pensar la constitución del sistema educativo argentino sobre el telón de fondo de conformación del Estado-nación. La educación será un instrumento privilegiado para el logro de una homogeneización cultural, entendida por los grupos dominantes como indispensable argamasa de la nación –un dispositivo cultural que en definitiva vendría a suturar la conflictividad social y política de la época. Este proyecto educativo buscaba la asimilación de los distintos grupos sociales (inmigrantes, criollos, pueblos originarios) a través del borramiento de sus diferencias culturales y/o su integración subordinada. El asimilacionismo fue el signo común del tratamiento de las diferencias en la mayoría de los países americanos, y estuvo dirigido tanto a los inmigrantes como a la población nativa, constituyéndose en el eje vertebrador del proceso de construcción de las identidades nacionales. Como política de estado tendiente a la unificación cultural, el asimilacionismo supone la supresión de la diversidad étnica en favor de una identidad nacional correspondiente en teoría a la sociedad mayoritaria, aunque en los hechos constituyó una operación de generalización de los valores particulares del sector minoritario pero políticamente dominante.

Con relación a los pueblos originarios, el tratamiento desde el Estado atravesó distintos momentos, desde la ideología y práctica beligerante de ‘civilización o barbarie’ traducida en el exterminio físico, pasando a una postura explícitamente asimilacionista que veía en el mantenimiento de las tradiciones un obstáculo para el progreso de la nación y en la educación común su correctivo, hasta la versión más reciente que supuso la solución del ‘problema indígena’ por medio de la negación de su existencia, invocando conceptos tales como mestizaje, aculturación, asimilación, etc.

Así, en relación con la política del Estado argentino post-conquista⁵, cabe señalar que además del exterminio físico, traslado compulsivo, prisión, etc., existió también a una forma complementaria, más sutil y persistente de des-poblamiento consistente en la negación de su existencia como Pueblos. La colonización de los espacios conquistados se dio en dos niveles: uno material, que implicó la toma de posesión y/o control (muchas veces sin ocupación efectiva) del territorio, y un segundo nivel que aún hace sentir sus consecuencias, relativo a la colonización cultural que tuvo como destinataria a la población indígena reducida, y que estuvo a cargo de distintas instituciones (escuela, iglesias y misiones, empresas productivas), que participaron en la cruzada civilizatoria que acompañó y continuó por medios ‘pacíficos’ la conquista.

Ya en el siglo XX, en la década del ‘60, el gobierno provincial inició una política de regularización de las comunidades mapuches, adjudicándoles tierras en carácter de ‘reservas’. En cada una de éstas, el Estado preveía un espacio destinado a edificios públicos entre los que se destacaba la escuela, encargada de impartir a los niños de la comunidad una educación común, según los mismos lineamientos de las escuelas urbanas. La tarea educativa era vista como la misión de redimir a la niñez indígena, sacándola del ambiente negativo de sus familias y sus pautas tradicionales de vida, para operar su promoción social, cultural y moral.

Desde mediados de este siglo se evidencian cambios en el tratamiento de la situación de los Pueblos Originarios, que se manifiestan en declaraciones y convenios a nivel internacional. Por otra parte, se da el salto a la escena pública de las organizaciones indígenas con reivindicaciones político-culturales y territoriales. Si bien el discurso explícitamente racista característico del pensamiento conservador y positivista del siglo XIX fue reemplazado tanto en el ámbito político como académico por un enfoque que paulatinamente fue incorporando el reconocimiento de la diversidad cultural, está lejos de haber desaparecido.

Es sobre estos procesos y matrices históricas de constitución del sistema educativo, que impactan las políticas de la Reforma Educativa, y estas nuevas perspectivas y discursos sobre el reconocimiento de la diversidad.

En primer lugar, haremos una breve caracterización del período que va desde la sanción de la LFE en el año 1993 hasta los últimos intentos del gobierno neuquino de promover modificaciones en algunas de las áreas del sistema educativo a fin de hacer efectivos algunos de sus puntos. Luego, introduciremos algunos apuntes acerca de las formas en que se incorpora la llamada ‘cuestión indígena’ en las políticas educativas en los ‘90.

Avatares de la Reforma Educativa en la Provincia de Neuquén

La LFE define los principales componentes del sistema educativo nacional (estructura, niveles y ciclos, gobierno, financiamiento, pautas de evaluación y de calidad, etc.), al tiempo que regla los derechos, obligaciones y garantías de los diferentes sujetos e instituciones implicados. Su sanción, en la década de los ‘90, sólo puede entenderse en el marco de una reforma integral a nivel del Estado, que proponía transformar su rol y la relación con la sociedad, la educación y la función de la misma, en función de un proyecto político-económico de corte neoliberal.

“La agenda pedagógica neoliberal propone: recortar la inversión; usar los dineros internacionales para capacitar a funcionarios en el exterior, para pagar altos sueldos a especialistas ministeriales y para proyectos de evaluación centralizada; arancelar la educación; estudiar aquello que sea útil para la modernización de la sociedad (...)” (UNCo, 1998: 46).

La reforma del Estado implicó el paso de un Estado Benefactor que centralizaba la responsabilidad de los servicios públicos -entre ellos la educación y la salud- a un Estado Neoliberal cuya dependencia económica de los organismos económicos internacionales lo llevó a un endeudamiento que se tradujo en el achicamiento del gasto público. Por ende, se hicieron

⁵ Las campañas militares contra los Pueblos Originario que culminaron con la incorporación del territorio patagónico al Estado argentino, tienen su punto culminante en 1879, cerrándose hacia 1881-1885.

efectivas distintas políticas de descentralización de los servicios universales, conjuntamente con políticas de privatización/desregulación de empresas estatales directamente relacionadas con los recursos naturales del país.

“Finalmente, el criterio de descentralización fue otro de los ejes de la política social en los noventa y se aplicó a las áreas de educación y salud. Se vincula estrechamente a procesos de privatización. En las condiciones ideológico-políticas (profunda crisis del Estado benefactor) y económicas (crisis fiscal y fuerte endeudamiento externo) en que se llevó adelante, fue el mecanismo más eficaz para hacer primar el enfoque financiero y responder a la necesidad de paliar la crisis fiscal a partir del mayor aporte económico de los "usuarios". En este sentido las reformas para las dos áreas más importantes de la política social, educación y salud, siguieron las recomendaciones de los organismos internacionales que las financiaron.

En el sistema educativo nacional la descentralización comenzó a finales de la década del 70 durante el gobierno de la dictadura militar, con la transferencia de los establecimientos educativos primarios nacionales a las jurisdicciones provinciales. En los inicios del 90 se continúa con los establecimientos de los otros niveles, en un proceso cuya lógica proyecta prolongarse con el traspaso sucesivo de dichas escuelas de las provincias a los municipios y de los municipios a grupos privados”. (Bellini, 2003)

Las políticas de descentralización, si bien se esgrimían desde el valor federal de las mismas, implicaron en la práctica que el Estado se desentendiera de los aspectos económicos de la educación y la salud, pero intentara mantener una centralización en el aspecto político-ideológico, a través de la sanción de la LFE. No obstante, alrededor de dicha ley se creó un arco de actores sociales que rechazaron activamente su implementación.

Esta ley contempla entre algunas de sus reformas, la reestructuración del Nivel Primario que antes constaba de siete niveles (de primero a séptimo grado, agrupados en tres ciclos) en nueve niveles de Educación General Básica (EGB; agrupados en tres ciclos de tres años cada uno). Esto implicaba la reestructuración de los edificios escolares, así modificaciones importantes en relación con las plantas docentes y aspectos administrativos, modificaciones para las cuales el Estado no contemplaba sustento material. En el aspecto pedagógico, existen varias reformas que pretenden sintonizar los planes de estudio y los diseños curriculares con las exigencias del mercado y los valores que lo sostienen. Una de ellas es el aumento de la carga horaria de áreas como lengua, matemática y tecnología, quitando un peso importante a las áreas estético expresivas.

En la provincia de Neuquén, particularmente, se resistió y se resiste a la implantación de la LFE, siendo una de las pocas jurisdicciones nacionales en las que no llegó a implementarse. Durante los años 1994 y 1995 se realizaron en la provincia importantes manifestaciones, cortes de ruta y paros, cuyo objetivo principal era exigir la derogación de la LFE a nivel nacional. Aunque este plan de lucha “finalizó” con una brutal represión por parte de gendarmería a docentes y comunidad educativa en general, que permanecían ocupando el puente carretero que une Neuquén con Río Negro, la ley no pudo ser implementada en la provincia.

Una de las condiciones de los organismos económicos internacionales a la hora de realizar los préstamos a Nación para llevar adelante la Reforma Educativa, refería a la implementación de la misma que justificara el préstamo realizado. Ha sido una exigencia permanente por parte del Estado nacional a las provincias que no han implementado la LFE, la efectivización de la misma en alguna de sus esferas de aplicación (estructural-edilicia, curricular, perfeccionamiento docente, etc.). En este sentido, han sido varios los intentos del gobierno neuquino de implementar diversas resoluciones que sintonizan con la LFE. Tal es el caso, en el año 1998, de la resolución que planteaba la reformulación de los planes de estudio de los Institutos Terciarios de Formación Docente, modificaciones que intentaban dividir la formación integral de los estudiantes de las carreras docentes, lo que se traducía en la creación de títulos especializados en EGB1, EGB2 y

EGB3. Sectores estudiantiles y docentes de distintos niveles se movilizaron en un sostenido plan de lucha, que culminó con la derogación de la resolución.

En estos últimos tiempos, el gobierno provincial no ha desistido de la idea de implementar la LFE en alguna de sus aristas y las intentonas de hacerlo fueron varias. Por ejemplo, durante el año 2002, se sancionó el decreto 1181, que establecía Zonas de Atención Focalizadas (ZAF). Sus destinatarios eran escuelas cuyas estadísticas denotaban un alto índice de repitencia y bajo índice de egreso, ubicadas generalmente en zonas marginales. Este decreto contemplaba la atención del alumnado de estas escuelas mediante tutorías en horario extraescolar, a cargo de personal que podría ser docente o no, contratado por fuera de la planta estable de la institución escolar.⁶

Políticas educativas, diferencia y Pueblos Originarios en los '90

Retomaremos ahora brevemente la LFE, ya que si bien no se trata de una ley que aborde específicamente la temática de los Pueblos Originarios, incluye algunos puntos al respecto. Por una parte, la LFE fija entre los lineamientos centrales del sistema educativo nacional, el respeto a la diversidad cultural y el rechazo a toda forma de discriminación: Así, los incisos f) y n) de su art. 5, establecen respectivamente “*la igualdad de oportunidades... y el rechazo de todo tipo de discriminación*” y “*la superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos*”.

En esta misma dirección, en los objetivos de la Enseñanza Básica figura “*Conocer y valorar críticamente nuestra tradición y patrimonio cultural para poder optar por aquellos elementos que mejor favorezcan el desarrollo integral como persona*” (art.15, inc. h).

En su artículo 5, inc. q. reconoce “*el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza*”. Y simultáneamente, en el mismo artículo (inc. a) alude al “*fortalecimiento de la identidad nacional, atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales*”, con un concepto de ‘idiosincrasia’ de tipo geográfico y folklórico, ignorante de lo que puede distinguir a los Pueblos Originarios, justamente en tanto Pueblos diferentes. En este sentido, se trata más bien de inscribir los derechos de los indígenas como una manifestación particulares de derechos universalmente conocidos, que de reconocer derechos especiales en tanto sujetos de derecho colectivos.

A los principios antes referidos de la LFE -en lo que podríamos denominar su ‘parte dogmática’- y en los objetivos de la Enseñanza Básica, resulta de interés añadir ahora algunas otras consideraciones vinculadas al tema de la Educación Indígena.

Nos referiremos entonces con un capítulo VII de la Ley, titulado *Regímenes Especiales* (arts. 27 al 34). Este capítulo -que podría llamarse ‘Regímenes o Educaciones Residuales’- aparece como un ‘canasto de saldos’ que, sin pertenecer a la estructura básica educativa, se integrarían no obstante como parches compensatorios al sistema educativo (ver art. 11, 1er. párrafo). Se tratan en él diversas ‘Educaciones’ como la Especial (arts. 27-29), la de Adultos (art. 30), la Artística (art. 31-32) y, finalmente, *Otros regímenes especiales* (arts. 33-34), cuya disparidad de situaciones -que la Ley nombra “*atípicas*”- abarca: desde alumnos “con talentos especiales” y educación a distancia, hasta niños y adolescentes internados.

⁶ La escuela de Trompul, uno de los casos abordados en este proyecto de investigación, fue una de las escuelas “elegidas”, razón por la cual le dedicaron jornadas institucionales para estudiar a fondo todas las implicancias de la aplicación del decreto y, a grandes rasgos, se le hizo una fuerte crítica que denuncia la lógica del gobierno de focalizar el problema para ser atendido, aislándolo y dándole atención particular como si se tratara de una enfermedad. Este panorama general alrededor de las políticas educativas de los últimos tiempos, puede servir además para comprender la complejidad de la identidad docente situada en este contexto; muchos de los sujetos docentes que mencionaremos en este informe, fueron protagonistas directos de estos momentos de lucha y discusión alrededor de las políticas educativas de los noventa y el nuevo siglo.

Entre este indefinido conjunto de ‘especialidades’ educativas, en el art. 34 figura ya no una ‘Educación Indígena’, sino la promoción de meros “*programas de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas*”. Pero eso no es todo; el artículo finaliza “*enfaticando su carácter de instrumentos de integración*”.⁷ Así, las lenguas y cultura indígenas son valorados más como medios para otros fines que por lo que puedan significar para los Pueblos Originarios y sus posibilidades de proyección.

Es necesario señalar la incongruencia de estas definiciones de la LFE con la Constitución Nacional en su reforma de 1994. Ésta, en el art. 75-17), reconoce “*la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas*” y garantiza “*el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural*” (y no a ‘programas’ como los del art. 34 de la LFE). Como señala Briones (2001), es éste el instrumento legal que avanza más en definir la Educación Intercultural Bilingüe como derecho indígena colectivo.

Ya hemos señalado que la LFE no pudo ser implementada en forma integral en la provincia de Neuquén, aunque sí en algunos aspectos fragmentarios. Tal el caso de la reforma de los contenidos curriculares para el nivel primario, realizada en 1999. En lo que hace al abordaje de la diferencia cultural, este Diseño Curricular incorpora la retórica del respeto a la diferencia en varias dimensiones, tanto en sus fundamentos como en objetivos y contenidos específicos. Sin embargo, esta retórica no alcanza para desmontar las concepciones etnocéntricas que dominan la selección y organización de contenidos escolares, particularmente en el campo de las Ciencias Sociales. En el Diseño Curricular de 1999, la concepción de la diferencia oscila entre enfocarla como una cuestión a ser sostenida y valorada, y un déficit que debe ser saldado, siendo finalmente la concepción de ‘atención a las necesidades especiales’ la que articula y domina la lógica del tratamiento de la diferencia en el documento.

Más adelante haremos referencia a las políticas educativas provinciales que se abocan específicamente a la cuestión de los Pueblos Originarios, al tratar el caso de los maestros de lengua y cultura mapuche, y el campo de disputas conformado en torno a la educación intercultural. Empezaremos entonces, a delinear ese campo.

2.2. Cultura, identidad y educación en el proyecto político y movilización del Pueblo Mapuche.

⁷ Con anterioridad a la LFE, la Ley nacional N° 23.302 sobre Política Indígena (por Indigenista), en su Capítulo V: De los planes de educación, el art. 14 dice: “*Los planes que en la materia se implementen (de educación y cultura en áreas de asentamiento indígena) deberán resguardar y valorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborígen, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional*”. Y en su art. 16: “*La enseñanza que se imparta en las áreas de asentamiento (...) asegurarán los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y, además, en el nivel primario se adoptará una modalidad de trabajo consistente en dividir el nivel en dos ciclos: en los tres primeros años, la enseñanza se impartirá con la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe. Se promoverá la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, como asimismo la preparación de textos y otros materiales (...) Los establecimientos primarios ubicados fuera de los lugares de asentamiento(...), donde asistan niños aborígenes (que sólo o predominantemente se expresen en lengua indígena) podrán adoptar la modalidad de trabajo prevista en el presente artículo*”.

Los arts. 15 y 17 se refieren a contenidos curriculares, a campañas, programas y servicios de educación específicos. Por lo visto, esta normativa no fue tenida en cuenta *a posteriori* en la elaboración de la LFE. La Ley 23.302 marca el inicio del “sujeto indígena” como destinatario de la política normativa y social del estado. Los fundamentos que acompañan a la Ley, indican una intencionalidad marcadamente “reparatoria” —bajo el reconocimiento de la desigualdad y desamparo en que desarrollan sus vidas las comunidades— e “integral” con respecto a las tareas estatales previstas.

El año 1992 marca un punto de inflexión en el proceso de organización y movilización del pueblo mapuche. En ese año se conforma la Coordinación de Organizaciones Mapuches (COM), que nucleará a distintas organizaciones⁸ y se constituirá en un actor representativo de la organización política del Pueblo Mapuche, que trabaja para lograr una representación autónoma de los partidos, las iglesias y el Gobierno Provincial.

Durante este período, se irán delineando como núcleo central del posicionamiento político mapuche, los conceptos de Pueblo – Autonomía – Territorio, reivindicados como derechos fundamentales. Asimismo, la crítica del estado argentino, de su conformación histórica y su política de negación de los Pueblos Originarios, constituirá la base insoslayable para el paso hacia una ‘nueva relación’ entre Pueblo Originario Mapuche, y Estado y pueblo argentino. Una ‘nueva relación’ que, basada en el reconocimiento de la diversidad cultural y de los derechos fundamentales implicados en la misma, se presentaba como un camino a construir, y que quizás se pueda sintetizar con las consignas utilizadas por ellos mismos *vigencia y proyección*.

¿Cuál es lugar, entonces, que irá adquiriendo la temática educativa dentro de este conjunto de planteos?

Algunos de los ejes políticos y nudos problemáticos que se desplegarán posteriormente en el tratamiento de la problemática educativa, pueden encontrarse en el documento ‘Conclusiones y resoluciones’ del ‘1º Encuentro de Educación e Idioma Mapuche’, convocado por la COM y realizado en Neuquén en 1993⁹.

Este documento pone de relieve cómo lo educativo es una faceta más en el proyecto político del Pueblo Mapuche, proyecto con un fuerte sustento en la identidad y la cultura, pero que no desgaja ninguna de estas dimensiones como esferas separadas. En este sentido, la cultura no puede ser concebida como un derecho a ser otorgado por el estado, sino que es la base misma y la legitimación de la existencia como Pueblo Originario. Y en este sentido, el Encuentro mismo - así como las otras expresiones y acciones encaradas por el pueblo mapuche y sus organizaciones- testimonian la vigencia de esta identidad y esta cultura.

“ ... este I ENCUENTRO DE EDUCACIÓN E IDIOMA MAPUCHE, se ha visto fortalecido por la concepción Mapuche de que cada aspecto constitutivo de nuestra cultura está íntimamente ligado a los demás. Potenciándose mutuamente y configurando en el equilibrio de esa interrelación, la esencia del SER MAPUCHE y de la IDENTIDAD. Cuyo origen y fundamental vínculo, ha sido, es y será la TIERRA, sin la cual no será posible la existencia Mapuche.

⁸ Obviamente, esta inflexión se articula sobre procesos y experiencias anteriores. Tal es el caso de las dos organizaciones que actualmente conforman COM, la Confederación Mapuche Neuquina (CMN) y Newen Mapu (NM). La Confederación Indígena Neuquina (CIN), institución que nucleará a las autoridades de las comunidades mapuches de la provincia de Neuquén, se crea en 1970. Desde entonces, la CIN ha ejercido el derecho de peticionar en nombre y a favor de las comunidades ante el gobierno, existiendo múltiples materias de reclamo, tales como: tierras, mensuras, usurpaciones e invasiones de terratenientes linderos, veranadas, abusos de Parques Nacionales, pastajes, derechos de paso, vivienda y servicios públicos, explotaciones mineras, planes forestales y contaminación ambiental. A partir 1990 -en forma concomitante con un giro en su dirección política- adoptará la denominación Confederación Mapuche Neuquina (CMN). En 1993, la CMN comienza a coordinar su accionar con otras organizaciones mapuches urbanas del Neuquén y de otras provincias. Por su parte, Newen Mapu, agrupación mapuche urbana, se conforma en los años '80. Inicialmente formada a partir de las necesidades de los mapuches arribados a la ciudad, irá redefiniendo progresivamente sus objetivos, en el sentido de un fortalecimiento de la identidad mapuche y la reivindicación de sus derechos fundamentales como Pueblo. Inicialmente, la COM incluyó otras organizaciones además de la CMN y NM que conforman su núcleo actual. Un análisis de estos procesos puede verse en Briones (1999).

⁹ Dicho Encuentro reunió representantes de comunidades y organizaciones mapuches provenientes de distintas provincias, así como también de otros Pueblos Originarios.

Todos y cada uno de esos aspectos de nuestra identidad son la base de la cual se nutre el PROYECTO POLÍTICO-IDEOLÓGICO que nuestro movimiento impulsa. Tiene su fuente en la MATRIZ CULTURAL MAPUCHE que está viva en nuestras Comunidades.

Así, este Encuentro, en términos de los resultados alcanzados, ha significado la reafirmación de nuestro Proyecto, y un avance en nuestra lucha por la AUTONOMÍA Y LA AUTODETERMINACIÓN MAPUCHE...”¹⁰

A partir de aquí, lo educativo se despliega en distintas dimensiones articuladas entre sí: la afirmación de la educación mapuche; la crítica a la educación estatal; la reapropiación de los espacios escolares.

El sistema estatal de educación es descrito centralmente como instrumento de colonización. Si bien la existencia de la identidad mapuche es inherente al planteo político y fundante del mismo, la situación actual es descrita como “*desequilibrio, confusión e inseguridad al interior del nuestro Pueblo, traducida en un estado de conflicto permanente que afecta la totalidad de nuestra existencia*”¹¹, debida a la colonización ideológica del pueblo mapuche. Debilitamiento de la identidad y colonización ideológica –que devienen centrales en la lógica de su subordinación- tienen como herramientas centrales el sistema educativo y la/s iglesia/s.

Entre los considerandos del documento se sostiene:

“Que la práctica de nuestro IDIOMA, Educación, en definitiva FILOSOFÍA MAPUCHE ha sido atacada y permanentemente obstaculizada por la institucionalidad occidental y cristiana... (...)

Que la Educación Estatal nace y responde a esa concepción filosófica, tomando a la escuela como instrumento de aplicación de dicha educación en nuestras comunidades;

Que la escuela es producto de la invasión a nuestro territorio por parte del ESTADO NACIONAL, e hija de la llamada “CONQUISTA DEL DESIERTO”, acompañando y profundizando hasta el presente, el estado de represión, confusión ideológica y colonización estructural en que nos encontramos...”¹²

Los efectos de la educación estatal se traducen en la ruptura de la familia y las relaciones sociales comunitarias, el debilitamiento del conocimiento, la pérdida del mapuzugun como herramienta central de transmisión y configuración de la cosmovisión. El sistema educativo estatal resulta antagónico de las formas de socialización mapuches, a través de los que se recrean la cultura y la identidad.

Desde esta articulación que enlaza cultura-identidad-pueblo, el fortalecimiento de la identidad constituye una tarea política que pasa ineludiblemente por el fortalecimiento de la cultura. Y por lo tanto, define un lugar central para los procesos educativos.

Pero a su vez, es imprescindible tener en cuenta que la ‘cultura’ sin los derechos fundamentales de autonomía y territorio, se convierte en un dispositivo manipulable (y de hecho manipulado) por el poder estatal.

Esto se pone evidencia en las mismas propuestas efectivas que hace el documento en torno a la reapropiación de la escuela, centralmente la incorporación de un maestro/a de lengua mapuche. Contar con dicho maestro,

“... que imparta clases en nuestro idioma, en un establecimiento que ha servido siempre a la dominación del Mundo Winka, será comenzar a cambiar nuestra historia. Siempre y cuando

¹⁰ I Encuentro de Educación e Idioma Mapuche. Conclusiones y resoluciones. Mayo 1993, Neuquén, Argentina.

¹¹ Ídem

¹² Ídem.

dicho maestro esté el servicio de la EDUCACIÓN MAPUCHE, que no es otra cosa que EDUCARNOS para la DEFENSA y PROMOCIÓN de nuestros DERECHOS FUNDAMENTALES como PUEBLO-NACIÓN ORIGINARIO. Sólo entonces se podrá decir que la ESCUELA que está impuesta en nuestra propia Tierra, ha comenzado a RESPETARNOS.”¹³

2.3. Retomando la Educación Autónoma Mapuche

*Eso es educación;
O sea, educación no son los talleres
ni es la propuesta intercultural sola,
sino educación es la educación autónoma,
los conflictos, las luchas ganadas, la toma de conciencia
y la ida hacia la interculturalidad. (NI-M)*

En el marco del panorama anteriormente descrito, un desafío central resultaba entonces la recuperación de las formas de educación mapuches, entendidas como herramientas fundamentales de fortalecimiento de la identidad. Esta problemática adquiere además un peso particular en contextos urbanos, alejados de las comunidades, que son identificadas como el espacio natural de la vida social mapuche y ámbito natural de la educación.¹⁴

Hacia 1995, al perfilarse distintas áreas de trabajo dentro de Newen Mapu, la educación comienza a abordarse desde esta organización con un carácter más sistemático, proceso que dará como fruto la conformación del Centro de Educación Mapuce “Norgvbmamtleayíñ” (“Entre todos ordenamos/retomamos nuestra educación”), el que recibirá este nombre en el año 1997.¹⁵

Según plantea una integrante de dicha organización:

“... se decidió que educación se dedicara a fortalecer la educación autónoma [mapuche]; se hizo esto varios años, que fue la recuperación del mapuzugun (...) el hecho de ponerlo en el lugar que correspondía al idioma; que los chicos sintieran que eso es lo que somos, y a partir de ahí aprender los valores y principios que como mapuche tenemos...” (NI-M)

¹³ Ídem. El pedido de nombramiento de los maestros de lengua había sido acordado también con ATEN, la Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén; avanzaremos sobre este aspecto en próximos apartados. Otro aspecto abordado en el documento, para el que se recalca también la necesidad de que quede bajo la decisión autónoma mapuche es el de la escritura del mapuzugun: “Lo contrario será manipular y deformar el MAPUDUGUN mediante su escritura –como ya se ha hecho- al servicio de distintos intereses, pero ajenos al de nuestro Pueblo. Por eso, la discusión que se ha iniciado en torno al sistema de escritura Mapuche, es una discusión ENTRE y PARA los Mapuches.” Si bien no avanzaremos esta problemática, cabe señalar que en la actualidad sigue siendo uno de los puntos álgidos de disputa entre organizaciones mapuche y gobierno provincial, y que se presenta recurrentemente a raíz de la enseñanza del idioma mapuche por parte de los Maestros de lengua y Cultura mapuche designados en varias escuelas ubicadas en comunidades mapuches. Para un acercamiento a este problema, puede verse Briones (2001)

¹⁴ Si bien esta visión irá recibiendo reformulaciones que producirán un descentramiento en relación con esta afirmación y una reconceptualización del significado de ser mapuche en un medio urbano. En un cuadernillo un tanto posterior, esta situación es presentada de la siguiente manera: “En la provincia de Neuquén el 70% del Pueblo Mapuche está radicada en Neuquén Capital. Los elementos sustanciales que nos identifican como Pueblo se encuentran en la vida comunitaria y familiar. Pero al estar insertado en un sistema de vida urbana, esos lazos esenciales corren el riesgo de perderse, por eso retomamos nuestra educación” Norgvbmamtleayíñ, Neuquén, 1999.

¹⁵ Consideramos éste un dato relevante, en tanto esto muestra la importancia que la educación -tanto autónoma como intercultural- tuvo y tiene para las estrategias de la COM.

Con el objetivo del fortalecimiento de la identidad, desde Norgvbamtuleayñ se organizaron talleres que retoman distintos aspectos de la cultura mapuche y que continúan funcionando hasta el presente¹⁶. La dinámica de los talleres articula tanto un proceso de transmisión intergeneracional de los adultos hacia los niños, como un importante proceso de búsqueda y aprendizaje de los mismos adultos encargados de coordinar esos talleres. De esta forma, los talleres no se agotan en sí mismos, sino que se impulsan y a su vez se actualizan en viajes y encuentros en las comunidades, pero también en el proceso de lucha política:

“...en aquel tiempo nos abocábamos a los talleres... y los conflictos políticos digamos... Entonces de los conflictos territoriales nosotros aprendíamos; y después veníamos acá, lo pasábamos a los chicos y los chicos iban creciendo con todo eso ¿no? Entonces... de los talleres se aprendió todo lo que es hoy, realmente, poder hablar y decir ‘somos mapuches’; fundamental... y por qué somos mapuches, porqué tenemos estos derechos que hoy estamos reclamando...”(N1-M)

De esta forma, dentro del proyecto de Norgvbamtuleayñ, la ‘Educación Autónoma Mapuce’ no se desgaja de lucha política, ni cultura e identidad de derechos fundamentales.

La ‘Educación **Autónoma** Mapuce’ (el destacado es nuestro), se define en una construcción que destaca tanto la especificidad de contenidos y modalidades propias, como la divergencia con la Educación Estatal.

A este juego de contrastes se incorporará más tarde la dimensión de la interculturalidad, cuya definición constituirá un complejo campo de disputa en constante movilidad en función de las discusiones con distintos actores colectivos y con las políticas educativas propuestas desde el estado provincial¹⁷.

Así, si el primer eje de trabajo de Norgvbamtuleayñ despliega la educación autónoma, se irá perfilando más tarde en relación con la sociedad ‘no mapuche’ el camino de la interculturalidad.

En este camino, será significativa la relación con la Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén (ATEN). Esta relación abarcará la generación de diferentes espacios de encuentro, discusión y acción conjunta, tales como realización de los ‘Encuentros de Educación Rural y Pueblo Mapuche’ y los cursos-talleres “12 de octubre: Ayer y Hoy”, dirigidos a problematizar el tratamiento de esa fecha del calendario escolar¹⁸.

2.4. Los docentes neuquinos y sus encuentros con el Pueblo Mapuche.

La Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén (ATEN) constituye una presencia sostenida y de importante incidencia en el campo político neuquino, a través de luchas y reivindicaciones en cuanto organización representativa de los trabajadores docentes. Pero también el gremio docente se constituye como espacio de encuentro e identificación de un conjunto de maestros que comparten la construcción de sentidos sobre lo educativo y sobre su trabajo. Estos maestros han forjado espacios de producción a partir de la reflexión sobre sus

¹⁶ Los talleres que existen actualmente son: de Mapuzugun (idioma originario mapuce), Gvren Wixal (Arte Textil), Raq Kuzaw(Alfarería), Epew (cuentos), Vlkantun (Música),Purun (Danza y teatro mapuce). (Marici Wew, 2003)

¹⁷ Particularmente la discusión en torno al bilingüismo; volveremos sobre este punto más adelante.

¹⁸ La realización de estos cursos-talleres, que se extienden desde el año 1998 hasta la fecha, surge de la necesidad de producir un cambio de contenidos en relación con esta fecha del calendario escolar, objetivo compartido por la COM y ATEN. Si bien no desarrollaremos esta temática, es importante señalar que su continuidad y la importante cantidad de docentes que convocaron pueden considerarse indicativos de una reciente sensibilización de los docentes hacia esta problemática.

propias prácticas, generando ‘saberes locales’, que en tanto alternativos entran al campo de lucha disputando a los saberes hegemónicos el control, la producción y la categoría misma de saber.¹⁹ A su vez, la docencia rural constituye un campo de distinción dentro de la docencia neuquina, signado tanto por esta construcción de espacios específicos de encuentro y generación de saberes como por una ‘mística’ de lo rural.²⁰

En este sentido, los encuentros de Educación rural que se realizan con continuidad (aunque no con regularidad) desde mediados de la década del ’80 -coincidentemente con el proceso de apertura democrática- serán no sólo un espacio en el que se hable de educación, sino un espacio educativo, en tanto instancia de formación de identidades colectivas, sin que esto suponga visos de homogeneidad ni inmutabilidad.

La preocupación por la inexistencia de una política específica para las escuelas rurales y los problemas derivados del trabajo en dichas rurales son los motivos que llevan a la realización en 1984 de la 1º Jornada Provincial de Educación Rural (Zapala, Pcia. de Neuquén).

A una visión global de la problemática de la educación rural se le irá sobreponiendo hasta adquirir perfil y tratamiento específico, la progresiva conciencia de la ‘incongruencia’ adicional que representa la escuela ‘winka’ en relación con la vida de las comunidades mapuche. Así, en el año 1992 –y en coincidencia con la conmemoración de los 500 años- tendrá lugar el 1º Encuentro de Educación y Cultura Mapuche (Naunauco, Pcia. de Neuquén) convocado por ATEN. Este evento no sólo incorporaba la problemática como tema central de su convocatoria, sino que también involucraba la participación directa de representantes de organizaciones mapuches y de las mismas comunidades.

En este primer Encuentro, si bien algunos de los planteos de las organizaciones mapuches en relación con la escuela resultaron demasiado ‘radicales’ para una parte de los 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 del pueblo mapuche. El tema de la enseñanza de la lengua tuvo un tratamiento especial en el Encuentro, y entre las recomendaciones del documento final, fue incluida la demanda del cargo de maestro de lengua para las escuelas de comunidades mapuche.

Desde su inicio en 1992, estos Encuentros se han constituido en espacios donde la identidad docente es fuertemente interpelada por los planteos realizados por los mapuches, en una dirección que lleva a un replanteamiento del rol que les toca jugar como maestros en la escuela y a un cuestionamiento de los ‘mandatos civilizadores’ y negadores de las diferencias que configuraron históricamente la identidad docente.²¹ Como señala Alves (2002) en la actualidad, este espacio permite articular también diferentes generaciones de maestros: aquéllos con varios años de experiencia en zonas rurales y escuelas de comunidad, y una trayectoria de trabajo

¹⁹ Retomo esta descripción de UNCo, FACE (1998).

²⁰ “Los docentes rurales conforman, además de un sector de la docencia, una ‘categoría social’ en el imaginario de la docencia, una autodefinición, un sí mismo colectivo, un sentimiento de pertenencia y una mística: un campo de distinción dentro de la docencia neuquina, fuertemente concentrado en unos cuantos símbolos, rituales de iniciación y consumación grupal, eventos que los convocan y que los reconstituyen como grupo’ (UNCo, FACE 1998, 290). Huelga decir, que no todos los docentes que trabajan en escuelas rurales son ‘maestros rurales’ en el sentido que acabamos de describir. Así como se crean canales de identificación y comunicación, se establecen también fronteras internas, que marcan y particularizan las dinámicas y proyectos educativos de las escuelas rurales. En relación a las experiencias que particulares que abordaremos –y como podrá verse en los respectivos análisis- cabría aclarar que los maestros de Trompul se encuentran mayoritariamente comprometidos en estos debates y procesos; no sucedía lo mismo con el personal docente de Puente Blanco.

²¹ Para una descripción y análisis de estas interpelaciones, puede verse Díaz (2001)

vinculada a experiencias interculturales, pero también jóvenes maestros que se inician en la docencia, y que en estos espacios tienen la posibilidad de escuchar voces diferentes a las de su formación o a las de las propuestas oficiales. Asimismo, los Encuentros se convierten en un espacio donde las propuestas educativas de la COM, llevadas por el Centro de Educación Norgvbamtuleayñ, pueden ser conocidas y debatidas no sólo con los maestros, sino con miembros de distintas comunidades. Los últimos encuentros han cambiado su denominación por la de ‘Encuentro de Maestros Rurales y Pueblo Mapuche’, y tanto la COM como el Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT)²² han actuado como co-organizadores de los mismos.

2.5. Los maestros de lengua y cultura mapuche

La designación de los maestros de lengua fue uno de los logros de la acción conjunta del gremio y las organizaciones mapuche. El cargo –para los pocos casos en que llegó a efectivizarse- fue aprobado por el Consejo Provincial de Educación en mayo de 1995 y desactivado al año siguiente; es decir una vida efímera, signada además por la falta de apoyo pedagógico. No obstante, significó un hito en la articulación entre sector docente y Pueblo Mapuche, a la que vez abrió un nuevo campo de discusiones acerca de las posibilidades, condiciones y características a las que debería responder cualquier proyecto de enseñanza del idioma mapuche.

Estas discusiones cristalizarían en los próximos años en el rechazo tajante a las propuestas de educación intercultural que, centradas en el bilingüismo, no supusieran una transformación de los contenidos y formas de la enseñanza, ni un espacio efectivo de participación y decisión del Pueblo Mapuche a través de sus organizaciones representativas.

Como señala Briones (2001), es posible inscribir la iniciativa gubernamental del maestro de lengua y cultura mapuche, dentro de una política provincial que promueve un ‘reconocimiento’ de las diferencias (e incluso su celebración) como estrategia de construcción de hegemonía a nivel provincial y regional, lo que supone por lo tanto una integración subordinada de los mapuches como ‘otros tolerables’ más que como sujetos colectivos de derecho.

Así, cuando en junio del 2000, se relanza la creación del cargo de ‘maestro de lengua’ –esta vez bajo la órbita bajo de la Dirección Provincial de Programas Educativos e Idioma Mapuche dependiente de la Subsecretaría de Educación del Neuquén- será objeto de duras críticas desde la COM. El proyecto, que supone la integración de los maestros de lengua y cultura mapuche en las escuelas primarias de las comunidades, teniendo a su cargo el dictado de diez horas semanales de lengua y cultura indígena²³, será rechazado por la COM no sólo por “inconsulta y parcial”, sino fundamentalmente porque no se incluye en una reforma educativa más amplia, “*que responda a un nuevo concepto de interculturalidad*”.²⁴

²² El CEPINT funciona en el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Focaliza su trabajo de investigación y extensión en la problemática de la interculturalidad, en un cruce con aportes teóricos y políticos provenientes del campo de la educación popular.

²³ Vale la pena señalar, que si bien los maestros se incorporan a las escuelas primarias, administrativamente se encuentran fuera de la estructura y la normativa que regula el dicho sistema, dependiendo directamente de la mencionada dirección en aspectos atinentes, por ejemplo a designaciones, contenidos, formación, etc. Si bien se postula la intervención de las comunidades en la elección de los maestros de lengua, ésta en la práctica se limita en la mayoría de los casos, a la aprobación o el rechazo.

²⁴ Diario Río Negro, 13/4/01. De hecho, el programa no supone una revisión general de la curricula y formas de enseñanza, ni prevé instancias que permitan una articulación entre docentes mapuches y no mapuches, quedando ésta librada a la suerte en cada establecimiento.

2.6. En el camino de la interculturalidad.

*Y nosotros la interculturalidad la pondríamos en modo amplio (...);
no queremos que sea la interculturalidad dentro de educación solamente,
sino en todo aspecto de la vida,
no sólo del pueblo mapuche,
sino de toda la sociedad neuquina. (NI-M)*

¿De qué se trataría entonces este ‘nuevo concepto de interculturalidad’?

Desde un punto de vista legal, la Constitución Nacional reformada en 1994, creó un marco normativo nacional desde el que los Pueblos Originarios podrían reclamar como sujeto colectivo la transformación del sistema educativo y la incorporación de la educación intercultural y bilingüe²⁵.

Sin embargo, esta plataforma legal no hace más que legitimar un campo de acción y de disputa acerca de los sentidos posibles de la interculturalidad. Como intentamos mostrar, para el caso de la Provincia de Neuquén y el Pueblo Mapuche, estos sentidos se van construyendo en la interacción entre las organizaciones mapuches y distintos sectores de la sociedad ‘no mapuche’, articulados en el cuestionamiento a las políticas educativas, particularmente el gremio docente ATEN pero también sectores académicos -tal el caso del Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT). El CEPINT se convertirá en otro actor incidente en la movilización intercultural de la provincia, compartiendo distintas instancias de articulación con la COM y con ATEN, tales como la elaboración de documentos para la discusión pública, la organización y coordinación de distintos talleres y encuentros con docentes de la provincia. Asimismo, realiza trabajos de asesoramiento en escuelas de la Provincia.²⁶

Un documento aparecido en el año 2000, “*Educación para un Neuquén Intercultural*”, producido por el Centro de Educación Norgvbamtuleayñ – COM²⁷, permite dar cuenta de los ejes del ‘nuevo concepto de interculturalidad’ mencionado anteriormente.

²⁵ En su artículo 75, inciso 17, la Constitución reconoce “la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos” y garantiza “el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.”

²⁶ Entre ellas, las de Trompul y Puente Blanco. En el año 2003, el CEPINT presentó el documento *La educación intercultural en debate: apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*, que condensa el trabajo de investigación y extensión realizado en los últimos años.

²⁷ Otros dos documentos aparecidos también ese año resultan relevantes para la discusión de la educación intercultural en Neuquén: “*Educación Intercultural en la Provincia de Neuquén: alcances y desafíos*” y “*Aportes y propuestas para una futura ‘Ley de Educación’, en lo referente al sector indígena mapuche*”. Este último, elaborado por miembros del Equipo Diocesano de Pastoral Aborigen (EDIPA) y algunos delegados del Proceso de Participación de los Pueblos Indígenas (PPI), propone básicamente la creación de una modalidad intercultural bilingüe para las escuelas ubicadas en comunidades mapuches. El primero, por su parte, es fruto de varios meses de discusión entre la COM y el CEPINT, y supuso tanto el debate entre representantes mapuches y académicos, como la discusión al interior de cada uno de estos colectivos, en el marco del Proyecto de Extensión de la UNCo “*Construcción de espacios interculturales en la Provincia de Neuquén*”; a su vez, fue discutido por un importante número de maestros rurales, siendo una de las principales instancias el IV Encuentro de Maestros Rurales y Pueblo Mapuche (Aguada Florencio, 2000) en el que se propuso su difusión y presentación ante las autoridades provinciales; su elaboración es previa al documento de la COM “*Educación para un Neuquén Intercultural*”. El conjunto de estos tres documentos aparecidos en el 2000, permite ver cómo los sentidos de la interculturalidad se van entrelazando a partir del diálogo y la confrontación: los documentos Norgvbamtuleayñ-COM y CEPINT-COM, dialogan entre sí, articulando posturas y definiendo líneas de acción conjuntas –producto del proceso de discusión antes mencionado–, trabajadas en y a través de los puntos de vistas diferenciales, al tiempo que confrontan

Luego de una revisión histórica, la primera parte del documento analiza las consecuencias de la educación estatal para el pueblo mapuche y presenta a la educación autónoma. Finaliza con la siguiente reflexión y pregunta:

“Ahora bien, los requerimientos que derivan de la convivencia en un mundo plural y frente a una sociedad que se moviliza con otros parámetros y estrategias culturales, económicas y políticas, hacen que otros conocimientos sean necesarios. Pero, aquí cabe la pregunta ¿cuáles?”²⁸

Planteada la necesidad de la escolarización en tanto herramienta de acceso a conocimientos - concebidos a su vez en un sentido instrumental- y abierta la pregunta sobre cuáles serían esos conocimientos, el documento se desenvuelve sobre la base de la confrontación con las propuestas existentes sobre bilingüismo y educación intercultural bilingüe, analizados como nuevas estrategias de colonización. En este sentido, la crítica al bilingüismo, se funda en la reducción de la interculturalidad a la enseñanza de un idioma, *“sin poner en discusión qué se dice, qué se hace en ese idioma”*, limitándose a *“un agregado desprovisto de proyección, territorial y cultural”*. A su vez, la propuesta de educación intercultural bilingüe se presenta como *“una vuelta de tuerca funcional al sistema educativo hegemónico”*, que *“permite la entrada folklorizada de la llamada diversidad cultural”*. En ambos casos, se critica la concepción subyacente que ubica lo intercultural en el ámbito rural y lo define como una modalidad educativa para el sector indígena. Esto implica, por una parte, la reducción de un pueblo a un sector social a ser atendido por políticas gubernamentales específicas (y en este sentido lo instala en un lugar de subordinación, desconociendo sus derechos fundamentales), y lo restringe a un ámbito, ignorando las posibilidades (y la realidad) del Pueblo Mapuche: *“como si nuestra proyección como Pueblo no pudiera imaginarse de manera verdaderamente más diversa y plural”*.

De esta forma, sostiene que:

“Para nosotros, aceptar esta Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe puede actuar en contra de nuestros intereses como Pueblo porque puede convertirse en una nueva forma de sometimiento y colonización aunque hablada en idioma originario. El modelo de interculturalidad que disputamos no debe quedar reducido a la enseñanza del idioma y las costumbres ‘diversas’, la interculturalidad en educación es en realidad un problema más político y pedagógico que de superposición de contenidos e idiomas. En distintos estados de América la política educativa ha sido desarrollar una educación bilingüe intercultural como marco general de las reformas neoliberales (...) sin generar ningún cambio en la estructura del estado al cual pertenecen”.²⁹

La primera cuestión que se deriva de aquí es que la interculturalidad no puede ser una propuesta que se agote en lo educativo, sino que es un proyecto que implica una transformación del Estado y de las relaciones que ordenan la sociedad.

Por lo tanto, la primera propuesta que se desprende del documento es que la provincia de Neuquén debe reconocerse como una provincia bicultural o intercultural.

Uno de los puntos de partida es entonces el entender la interculturalidad como una relación entre *“Pueblos diferentes, que construyen un proyecto común de convivencia, respeto, solidaridad”*. Pero esto implica que *“reconocer la biculturalidad o la pluriculturalidad implica decisiones*

y debaten a su vez con las posturas acerca de educación intercultural sostenidas por el documento propuesto por EDIPA, aunque no exclusivamente.

²⁸ *“Educación para un Neuquén Intercultural”*, Centro de Educación Mapuce Norgvbamtuleayñ – COM, 2000.

²⁹ Ídem. Es importante cómo en este documento aparece más claramente redefinida la inserción de los mapuches urbanos, como una forma que no supone un menoscabo identitario.

*políticas que seguramente conllevan redefiniciones de tipo estructural en lo económico, en lo social, en lo jurídico, en lo cultural”.*³⁰

Nos detendremos en este punto, para precisar cómo la interculturalidad adquiere un sentido que desborda lo educativo, campo al que queda restringida habitualmente aquella idea.

Hemos señalado anteriormente que, hacia el año 1992, desde la COM comienza a hablarse de una ‘nueva relación’ entre Pueblo Mapuche y Pueblo Argentino, ‘nueva relación’ asentada en el reconocimiento de los derechos fundamentales del pueblo mapuche. La ‘nueva relación’ era un espacio a construir y, en este sentido un interrogante. Paulatinamente, la interculturalidad comienza a ser construida como una respuesta posible a ese interrogante abierto por la ‘nueva relación’.

Se plantea así la necesidad de concebir un estado pluriétnico, pluricultural, intercultural (las denominaciones pueden variar); es decir, la necesidad de un estado provincial y nacional que pueda dar cabida a la pluralidad de pueblos que existen en su seno sin menoscabo de su autonomía y su misma condición de Pueblos:

“Los avances y cambios en las dinámicas de relación del orden global, internacional y comercial entre los Pueblos, ayudan a asumir que la afirmación cultural, la participación en la vida nacional sin perder su identidad, y la autonomía basada en el reconocimiento territorial debe ocupar el principal lugar en la relación Pueblo Mapuche - Estado y sociedad en general.”
*“...se trata de ver cómo concretar y hacer real la diversidad étnica y cultural de la región y cómo aportar a un nuevo país pluricultural. Definir qué alcance tiene para el gobierno, para los pueblos Indígenas y para la sociedad el hecho de que se asuma plenamente, y no formalmente, la diversidad cultural. Esto implica debatir cómo se articulan las transformaciones del Estado-Gobierno y sus estructuras, con las autonomías políticas, culturales, territoriales, jurisdiccionales, administrativas y políticas de los Pueblos Indígenas.”*³¹

Desde esta posición, desde el Pueblo Mapuche se plantean una serie de desafíos al estado que implican transformaciones sustanciales en distintas áreas.

En principio *“el derecho a constituirse en Sujetos de Derecho Público como entidades político-administrativas organizadas a partir de sus propias tradiciones e identidad socio-cultural y, a partir de ello, a autogestionarse y decidir sobre sus propios asuntos, sin apartarse del destino del conjunto del país.”* Asimismo, el reconocimiento *“al acceso y posesión de la tierra y recursos naturales como un bien colectivo que garantiza la continuidad histórica y cultural de un pueblo o nación originaria. Por ello lo define como derecho a una espacialidad propia o territorialidad, sin menoscabo de la noción de territorio nacional.”* Y *“el derecho a la administración propia de los recursos existentes en estas áreas y a participar en todo lo concerniente a su acceso, uso o aprovechamiento por parte de entidades externas, públicas o privadas.”*³²

La interculturalidad funciona como una idea rectora, programática, que permite establecer líneas de acción definidas. Es posible señalar distintos proyectos abordados por el Pueblo Mapuche en el Neuquén que, en esta dirección, involucran la creación de espacios de autonomía y/o cogestión en relación con el Estado, tales como el Proyecto del nuevo Código Procesal Penal, la propuesta del Meli Wixan Mapu (Parlamento del Pueblo Mapuche), las Directrices Mapuche para un

³⁰ Ídem.

³¹ *“Interculturalidad y Pueblo Mapuche. Un marco político conceptual para nuestro estudio”.* Documento Base para el Proyecto Desarrollo Comunitario Auto-Sostenible en Perspectiva Comparada University of Texas – CLASPO. Versión on-line.

³² Ídem.

desarrollo con identidad (normas ambientales para los territorios Kurvwiika, Vera y Atreuco), el Comité de Gestión y Co-manejo para el Parque Nacional Lanín (Administración de Parques Nacionales – Confederación Mapuche Neuquina)³³.

Es en este marco que es preciso ubicar la propuesta de una Educación Intercultural.

Así, la interculturalidad se reformula proyectándose en un sentido amplio en dos direcciones. Por una parte, no se restringe al sistema educativo, sino que abarca una multiplicidad de dimensiones:

*“A efectos de facilitar la coexistencia y comprensión entre pueblos diversos y diferentes, el Estado Pluriétnico propicia la interculturalidad de su población civil en todos los niveles. Esto implica una multiplicidad de niveles de interacción y relación sobre la base del principio de igual valor de las diferencias de los sujetos de derecho colectivo”*³⁴.

Por otra parte, se redefine como un derecho de la totalidad de la población:

“El Estado Pluriétnico Intercultural, en atención a la diversidad socio-cultural de su población civil, acoge, protege y desarrolla la variedad de sus manifestaciones culturales.” Así, *“la educación intercultural será implementada bajo este criterio y extendida a los ámbitos urbanos y rurales en procura de una formación intercultural pública integral.”*³⁵

Esta construcción reafirma el rechazo a la idea de la educación intercultural como una modalidad para indígenas. Sin embargo, *“la educación intercultural se conforma para el fortalecimiento cultural del pueblo mapuche, y para brindarle herramientas de igualdad respecto de otros sectores, pero apuntando a la vigencia y proyección de pueblo originario.”*

Retomamos aquí nuevamente el documento *“Educación para un Neuquén intercultural”*, donde es posible encontrar algunas formulaciones referidas específicamente al sistema educativo. Allí se plantea que la construcción de un *“Sistema educativo para un Neuquén Intercultural”*, implicaría necesariamente *“el desarrollo de dos procesos paralelos e interrelacionados: EL PROCESO DE RECUPERACIÓN Y FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA 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”*.³⁶

Queda claro que no es función de la escuela enseñar a ser mapuche, aunque sí habilitar las condiciones para que esta identidad (y cualquier otra) pueda construirse en forma plena y no como una identidad deteriorada y subordinada.

Si por una parte, en este documento la Educación Autónoma Mapuche aparece plena y rebosante de contenido, e incluso se señalan los aportes que la educación mapuche y sus valores podrían hacer a la escolarización intercultural, ésta se presenta como un significante que deberá ser cargado de sentido. Definida negativamente como no tradicional, no nacionalista, no bilingüe, ni intercultural bilingüe (en los sentidos anteriormente analizados) aparece más bien como nuevo interrogante.

³³ Marici Wew. *Periódico Mapuce*. Año 1 Número 1. 2003. Neuquén.

³⁴ *“Interculturalidad y Pueblo Mapuche. Un marco político conceptual para nuestro estudio”*. Documento Base para el Proyecto Desarrollo Comunitario Auto-Sostenible en Perspectiva Comparada University of Texas – CLASPO. Versión on-line.

³⁵ Ídem.

³⁶ *“Educación para un Neuquén Intercultural”*, Centro de Educación Mapuce Norgvbamtuleayñ – COM, 2000.

Si bien éste es un proceso que no ha cristalizado, las experiencias que analizaremos proponen algunas respuestas concretas -tejidas en contextos locales atravesados por estas disputas- a este interrogante.

3. LAS EXPERIENCIAS: PONIENDO EN MARCHA LA INTERCULTURALIDAD

En este apartado visitaremos las escuelas y los parajes de Puente Blanco y Trompul, en la comunidad Kurvwiika, para adentrarnos en las dos experiencias en educación intercultural que nos convocan. Con este fin, retomaremos y ampliaremos los documentos ya presentados en el Informe de Avance (febrero 2003).

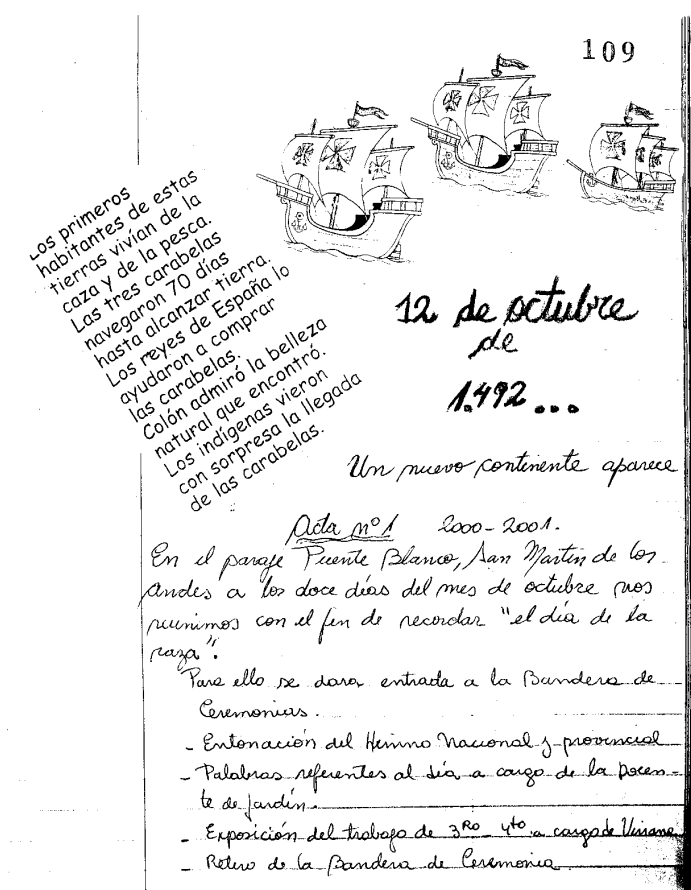
Tendremos como ejes de descripción y análisis algunos de los tópicos destacados por Long (1999) para una perspectiva de interfaces, a saber: las relaciones y dinámicas entre los actores involucrados (así como el proceso mismo de su configuración en esas relaciones), y las dimensiones de poder implicadas; los intereses, expectativas, visiones de sí mismos y de los otros puestas en juego en las interacciones; y, finalmente, los sentidos de interculturalidad que se ponen en juego a la hora de definir el proyecto educativo.

Sin embargo, hemos intentado conservar la particularidad de cada una de las experiencias; de allí que su presentación no siga un mismo esquema, sino que el abordaje de los ejes analíticos aparece entrelazado con la narrativa que da cuenta de cada experiencia. Así, para el caso de Puente Blanco hemos decidido mantener un ordenamiento centralmente cronológico, ya que queremos destacar el proceso de transformación en las situaciones de interface, proceso que da sentido a una experiencia que se encuentra en plena construcción. En el caso de Trompul, dado que este caso presenta una red de relaciones y una dinámica de reflexión, discusión y toma de decisiones consolidada³⁷, preferimos centrarnos en un evento reciente y de gran relevancia para la escuela –tal el caso del cambio de nombre-. A partir del despliegue de este momento particular, introduciremos algunos elementos que permitan su historización.

³⁷ En el sentido en que Long (1999) plantea que *“la continua interacción estimula el desarrollo de límites y expectativas compartidas que dan forma a la interacción entre los participantes, de forma tal que, transcurrido un tiempo la interfaz en sí misma deviene una entidad organizada de relaciones e intencionalidades”* .

3.1. De la 'discriminación' a la 'interculturalidad': La escuela n° 161, Paraje Puente Blanco:

Proponemos estas dos imágenes para entrar a la escuela de Puente Blanco...



1-

La primera pertenece al Libro de Actos³⁸ de la escuela; está fechada en el 2000 y da cuenta del acto escolar en conmemoración del 12 de octubre realizado ese año.

La segunda, corresponde al año 2002; también es un recuerdo del 12 de octubre, pero en este caso testimonia la participación de la escuela en la marcha realizada en San Martín de los Andes,

³⁸ En los libros de actos escolares se deja constancia de las ceremonias y festejos relativos a la conmemoración de efemérides patrias, e inicio y finalización del ciclo lectivo escolar. Generalmente incluyen la tarjeta de invitación y una enumeración de los números presentados, así como ilustraciones y frases alusivas a la fecha.

con participación de comunidades y organizaciones mapuches, escuelas y otras organizaciones³⁹. En este caso, el acto ‘bajó’ al ‘pueblo’⁴⁰, y la comunidad entró al acto...

La primera reproduce un discurso tradicional acerca del ‘Descubrimiento de América’, ampliamente difundido (y también criticado por su carácter etnocéntrico). No sabemos qué dijeron las maestras en el acto; sin embargo sí sabemos que una bandera argentina lo presidía; no sabemos si se participó o no en la marcha, pero sí sabemos que aunque se lo hubiera hecho, no se lo consideró un hecho relevante para asentararlo junto al acto escolar.

La segunda, retiene un momento de la representación realizada en el marco de la marcha; una narrativa que puso en escena una contra-historia del ‘Descubrimiento’.

Elegimos estas dos imágenes; podrían haber sido otras quizás. Sin embargo la celebración del ‘Día de la Raza’, establecida como efeméride oficial desde los años ‘20, parecía especialmente sugerente para comenzar a pensar sobre las transformaciones que tuvieron lugar en Puente Blanco⁴¹. Entre las dos imágenes median tan sólo dos años, tiempo breve si lo pensamos en plazos para la transformación de discursos pedagógicos arraigados a lo largo de un siglo. Y entonces resulta casi inevitable preguntar qué pasó en Puente Blanco.

Elegimos estas dos imágenes, pero podrían haber sido otras. Quizás, por ejemplo, ‘la llave’. La escuela de ‘la llave’ -que cierra la escuela a la comunidad y los salones a los maestros y los niños- se contrapone a la escuela de la ‘confianza’ en los relatos docentes. Como en un juego de espejos invertidos, como en las dos imágenes contrapuestas del 12 de octubre, los relatos de maestras y pobladores parten en dos la historia de la escuela. Un antes y un después. A la escuela de la ‘discriminación’, en la que ‘las maestras no enseñan’ –y tampoco escuchan-, se contrapone en la narración de los padres y madres la escuela del ‘respeto’ y la ‘interculturalidad’, aquélla en la que las maestras escuchan y cumplen con sus obligaciones, y que promueve tanto el fortalecimiento de la identidad mapuche como un diálogo entre dos culturas.

¿Qué pasó, entonces, en Puente Blanco?

El 1º de mayo de 2001, al llegar a las aulas, las maestras de Puente Blanco se encontraron con que gran parte de sus alumnos no estaban. La decisión de no enviar sus hijos a la escuela, tomada en conjunto por los padres de la comunidad Kurvwiuka, fue el desenlace tanto de un conflicto puntual cuyos inicios pueden fecharse unas pocas semanas antes, como de un conflicto histórico, subterráneo. También fue el resultado de un proceso de movilización del paraje y de las organizaciones mapuches, que no sólo incluyó a la escuela, sino que transformó a Puente Blanco en un paraje altamente movilizado en el que se anudan distintos desafíos que el pueblo mapuche presenta al estado y al pueblo argentino.

³⁹ La primera de estas marchas se realizará en San Martín de los Andes en 1992 con el nombre de ‘Marcha por la Verdad’, en coincidencia con V Centenario del ‘Descubrimiento’, impulsada por el paraje Trompul (ver apartado 3.2); luego de cesar por un período, serán retomadas en 1998 y continúan realizándose hasta la fecha.

⁴⁰ La expresión ‘el pueblo’ hace referencia a la ciudad de San Martín de los Andes en contraposición a las áreas rurales aledañas; dado que es una zona cordillerana y el ‘pueblo’ se encuentra en un valle, se ‘baja’ al ‘pueblo’ y se ‘sube’ a la escuela y al paraje.

⁴¹ Como señala Díaz en la celebración del 12 de octubre “se ponen en cuestión de manera casi paradigmática la mayor parte de los dilemas y desafíos que derivan de la interpelación a la escuela por su tratamiento de la diferencia cultural. Efeméride propicia para el despliegue de toda la parafernalia de las ‘nacionalidades’ (...) es un recuerdo cada vez más disputado porque la fecha simboliza el exterminio y la posterior exclusión de los pueblos que habitaban originariamente el continente americano.” (2001:107) Por otra parte, los actos escolares, entendidos como rituales donde se reconstruye el ‘nosotros’, constituyen instancias donde se escenifica tanto la identidad nacional como la de la propia escuela; y en este sentido –‘aunque las imágenes podrían haber sido otras’- no es aleatorio haber escogido un acto escolar para presentar la escuela.

Dar cuenta de este acontecimiento -que significará un quiebre en la vida institucional- y del inicio de una nueva etapa marcada por el signo -muchas veces interrogante- de la interculturalidad implica dar cuenta de estos niveles, así como del entramado de relaciones establecidas antes, durante y con posterioridad al mismo.⁴²

Abordaremos entonces el proyecto intercultural de la escuela de Puente Blanco y los acontecimientos que marcaron su configuración en distintos apartados, que representan otras tantas etapas en su constitución. En primer lugar, presentaremos la escuela ‘de antes’, -es decir, la que va desde su creación hasta el momento del conflicto- a partir de distintos documentos y testimonios. Luego nos detendremos en un proyecto escolar intercultural iniciado por los jóvenes de la comunidad, y los procesos vinculados a su surgimiento y puesta en marcha. En un tercer momento, intentaremos dar cuenta del conflicto en sí, desplegando las redes de relaciones y sentidos que allí se concentran y despliegan. Finalmente, nos concentraremos en el proyecto intercultural actualmente en construcción.

En cada uno de estos apartados tendremos como ejes de descripción y análisis los tópicos destacados por Norman Long (1999) ya señalados: las relaciones y dinámicas sostenidas entre los actores involucrados (así como el proceso mismo de su configuración en esas relaciones), y las dimensiones de poder implicadas; los intereses, expectativas, visiones de sí mismos y de los otros puestas en juego en las interacciones; y, finalmente, ya para los dos últimos períodos, los sentidos de interculturalidad que se ponen en juego a la hora de definir el proyecto educativo en la cotidianeidad escolar.

3.1.1. La escuela de ‘antes’: Una mirada desde los distintos actores

La escuela de ‘antes’, desde los documentos escolares y la mirada actual de los docentes

*“Con la humildad propia de una escuelita rural, pero con la grandeza de iniciar la misión del saber, comienza la vida de la Escuela N°161, en el Paraje Puente Blanco”.*⁴³

Con estas palabras abre el Libro Histórico de la escuela quien fuera su directora desde 1988 hasta 1996 (y cuyo regreso en el 2001 fuera uno de los detonantes del conflicto).

La frase juega con el contraste entre la ‘humildad de la escuelita rural’ y ‘la grandeza de la misión del saber’. La ‘humildad de la escuelita rural’ y ‘la grandeza de la misión del saber’ signarán, en forma paradójica, esta parte de la historia de la escuela.

En el libro histórico y el libro de actas se multiplican –entre los asientos de cambios administrativos y los nuevos nombramientos que fueron complejizando la estructura

⁴² Un aspecto a señalar y que marca los límites de este trabajo (pero también su posicionamiento) resulta de la decisión metodológica y política de no realizar entrevistas a padres de la comunidad Vera -cuyos hijos también concurren a la escuela- pero que permanecieron al margen de este proceso que aquí describimos. Decisión fundada en la evaluación de que dicha intervención podría incidir desfavorablemente en los vínculos entre ambas comunidades y los procesos de acción conjunta en marcha en el momento de realizarse el trabajo de campo. Tampoco tuvimos acceso a todos los docentes a cargo en el momento del conflicto; aunque sí hemos podido entrevistar o conversar informalmente con quienes permanecieron en la escuela, no hemos podido hacerlo con quienes se retiraron del cargo a raíz del conflicto.

⁴³ Libro Histórico, 1988. Los libros históricos de las escuelas están destinados a asentar eventos centrales en la vida de la institución, tanto administrativos como de vinculación con el medio. Muy variados en sus formas y contenidos, resultan una narrativa de la identidad de la institución, mostrando aspectos de la interfaz con la comunidad.

institucional- los registros de donaciones de distintas instituciones y distintos tenores: desde zapatillas nuevas hasta libros inutilizables, desde computadoras hasta peines para eliminar piojos y liendres; todo meticulosamente asentado... La ‘humildad de la escuela rural’ se articula a ‘la carencia’ como nota definitoria de la institución, del paraje y de la comunidad.

Y si bien no se trata de negar la precariedad de la escuela -que comienza funcionando en tres trailers- ni de la situación económica de muchos pobladores⁴⁴, lo que resulta imprescindible es preguntarse también acerca cuáles son las relaciones entre la institución y la comunidad que construyen y sostienen estos discursos.

‘Humildad’ y ‘carencia’ son representaciones que colocan a la comunidad en el lugar de la falta constante, en el lugar de la recepción pasiva, en el lugar de objeto de asistencia. Y, por el contrario, a la escuela en el lugar dinámico de esta relación: es la directora la que gestiona, la escuela la que convoca, la institución la que brinda. La comunidad, los papás, los niños son lo que no tienen:

“Mayoría de familias de escasos recursos”

“Malos hábitos alimenticios”

“Escasa participación en actividades grupales o comunitarias”

“Se está tratando de lograr una apertura entre la comunidad y la escuela y entre la misma comunidad”

“No se practica ningún deporte (exceptuando el fútbol)”

“No existe recreación”

“La escuela gestionó la apertura del Centro para Adultos y el taller de corte y confección dependiente del CEPAGO”

“Escasos hábitos de higiene y limpieza”

“Falta de preparación profesional, para acceder a trabajos remunerados”

“Analfabetismo o semianalfabetismo en los adultos”

“Debido a la economía realizan huertas en sus casas”⁴⁵

Entre estos puntos que constituyen el ‘diagnóstico del área comunitaria’ incluidos en el Proyecto Educativo Institucional correspondiente al período 1996-1997, sobresale la caracterización de la comunidad en términos de ‘carencia’. Aún aquello que podría ser marcado positivamente, como el hecho de hacer una huerta, aparece como resultado de lo que falta (*‘debido a la economía’*). Hay otro aspecto marcado con signo positivo y que señala una línea de fuga: la búsqueda de *“apertura entre la comunidad y la escuela y entre la misma comunidad”*, pero cabe señalar que acá aparece la escuela como mediadora de la acción. Esta afirmación contrasta con las visiones de padres, madres e incluso maestr@s. *“La escuela era muy hermética”*, define hoy una de las pocas docentes que atravesaron el conflicto y siguieron trabajando en la escuela. Este hermetismo marca las relaciones de la escuela con la comunidad pero también las relaciones al interior de la escuela.

⁴⁴ Que puede ser incluso documentada estadísticamente; ver Anexo III.

⁴⁵ Proyecto Educativo Institucional Escuela N° 161; 1996-1997. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) plantea los objetivos y líneas directrices generales del trabajo educativo en el establecimiento para un período determinado. En el caso de los PEI de Puente Blanco relevados incluyen habitualmente las siguientes partes: Fundamentación de Proyecto; Diagnóstico (áreas pedagógica, comunitaria y administrativa); Objetivos, responsables, cronograma y evaluación (para cada área). Para un análisis más detallado de estos PEI puede verse Alves (2002).

Otra maestra que trabaja actualmente en Puente Blanco pero que tuviera un breve pasaje como suplente en el período anterior señala:

“...antes del conflicto (...) cuando yo vine era esto, la puerta cerrada, era cada salón un mundo. Veía a la directora a veces, pasar. (...) antes -por decirte una pavada- yo mandé a buscar a alguno de los chicos un lápiz y era toda una ceremonia, había que ir a buscar a la directora para que le dé la llave a la portera, para que la portera le dé un lápiz.” (PBd, 2)⁴⁶

El hermetismo al interior y hacia el exterior (ése, que paradójicamente señala la búsqueda de apertura planteada en los proyectos institucionales) aparece condensado en la figura de ‘la llave’, que aparece recurrentemente en los relatos docentes y del personal auxiliar.

El hermetismo, la falta de participación, que resulta ser una coincidencia en los relatos antagónicos acerca del rol civilizador de la escuela plasmado en los libros y el que retrospectivamente realizan los papás, coincidencia que puede ser comprendida en el marco de estas representaciones. Así, se carga de sentidos contrapuestos: en boca de los maestros, es un reclamo por la falta de interés por la educación de los niños, por la falta de colaboración. En boca de la comunidad es un reclamo hacia una institución que no escucha, que no pregunta, que se posiciona, autoritariamente, en el lugar del saber y del poder.

La escuela de ‘antes’, mirada desde hoy por papás, mamás, exalumn@s

La “misión del saber” enunciada por la directora en la apertura del libro histórico será uno de los ejes de preocupación y reclamo que se mostrará reiteradamente en los relatos de padres, madres y ex alumn@s.

Una mamá sintetiza el reclamo en forma contundente; interrogada acerca de ‘qué pasó en Puente Blanco’, su respuesta fue:

“Pasó que las maestras no enseñaban. Nosotros siempre reclamábamos que los chicos no aprendían nada, que siempre estaban en lo mismo (...) Y nunca nos daban una respuesta y decían que los chicos no aprendían...” (PBm, 2)

Esta es una afirmación que se extiende desde el momento del conflicto hacia atrás en el tiempo, tiñendo la historia de la escuela, aunque haya algunos maestros (contados con los dedos de una mano) que sean puestos explícitamente a resguardo de tal afirmación.

El nivel educativo de la escuela resulta ser el centro de las preocupaciones de los padres y madres. La percepción de que no existen avances en los niños es parte de este diagnóstico; los parámetros de referencia con los que se construye esta afirmación son, por una parte, las escuelas primarias ‘del pueblo’ (de San Martín de los Andes, o incluso de otras ciudades en las que los papás habían tenido experiencias como alumnos o a través de sus otros hijos) y por otra, el nivel secundario⁴⁷.

“... los padres estaban preocupados por los chicos que salían de séptimo grado y no rendían bien en la secundaria. En primer año repetían casi todos, la mayoría (...) Nosotros veíamos la

⁴⁶ A partir de aquí y a menos que se indique lo contrario, los textos en bastardillas corresponden a citas de entrevistas. La nomenclatura que figura al finalizar la cita -además de identificar la entrevista- aporta los siguientes datos: T: Trompul; PB: Puente Blanco; d: docente; s: supervisora; m: poblador/a mapuche; j: integrante del grupo de jóvenes; N: Centro de Educación Norgvbamtuleayñiñ – COM. En el caso de entrevistas colectivas, se agrega una inicial que identifica al interlocutor. .

⁴⁷ Como se señaló en el documento “Caracterización de la comunidad, las escuelas y los parajes en que se asientan” incluido en el presente informe de avance, ninguno de los parajes correspondientes a la Comunidad Kurvwiika cuenta con establecimientos educativos de nivel secundario.

poca enseñanza que había en los chicos, no había un buen nivel, no salían bien preparados para empezar el primer año y desde el primer grado hasta séptimo grado, siempre se veía eso. Uno más o menos que fue a la escuela sabe qué fue aprendiendo en cada grado, cuándo aprendiste a dividir, cuándo aprendiste a leer y eso lo vas notando en tus hijos. Después más o menos te vas dando cuenta si están aprendiendo lo que realmente tendrían que estar aprendiendo o no, porque a mi hijo M yo le estuve enseñando a cómo leer antes de que empezara el jardín y un poco por la ayuda mía pienso que aprendió a leer, porque los chicos que iban con él, casi la mayoría no sabían leer y él era el único que sabía leer casi.” (PBm, 2)

Los índices del bajo nivel educativo de la escuela de Puente Blanco resultan ser una historia reiterada de repitencias y/o fracasos de los jóvenes que ingresaban al primer año del secundario; así como la lisa y llana comparación realizada por los papás entre los contenidos dictados en la escuela de Puente Blanco y en otras del ‘pueblo’...

“...yo lo que quería hacer referencia tal vez un poquito mas atrás del dos mil, que veíamos como padres que la educación no era la mejor para nuestros hijos y a causa de eso yo saqué a mi hijo mayor del establecimiento de acá de la escuela 161, y lo mandé al pueblo para una mejor educación. Y como se me hacía bastante difícil no sabía de que manera lo iba a poder solventar yo con los gastos y entonces decidí dejar a los dos hijos menores dentro de la escuela del paraje Puente Blanco. Me doy cuenta con el cambio de mi hijo mayor, que la educación sí, podíamos comprobar que no era la misma de un chico de una ciudad. Así que empezamos a hacer los reclamos a las maestras, a la directora. Tratando que la educación sea mejor para nuestros hijos, a partir de ahí es que surgen algunos inconvenientes. Actitudes que a mi no me gustaban de los maestros. Primero con los horarios, de llegada tarde a la escuela, e irse temprano, buscaban excusas, para no dar clase, así lo tomo yo, no?” (PBm, 3-B)

Otros índices de la precariedad del nivel educativo señalados por los padres son la edad de egreso de los alumnos (sobriedad)⁴⁸, la realización de tareas de huerta, el uso dado a las computadoras, los extensos recreos, el exceso de fotocopias en los cuadernos...

Estas apreciaciones de los padres resultan corroboradas por la Supervisora que interviniera durante el conflicto; debido a las denuncias realizadas por los padres, en el 2000:

“Se hizo una auditoría pedagógica, porque los chicos no sabían nada de nada, estaban en cualquier grado. Se promovían por vejez (...)... los chicos no leían ni escribían en su mayoría, no tenían lectura comprensiva ni redacción, había excepciones por supuesto, pero era un caos, una desorganización. El proyecto educativo de la escuela eran dos hojas pegadas en el famoso armario de lata, amarilla... y nada, la biblioteca un caos de libros caídos, bueno, todo como indicando un desgobierno”. (S)

Desde los padres se reclamaba que se enseñaran contenidos, un reclamo por la igualdad en el acceso a la educación. Pero además, se levanta la denuncia hacia ciertas actitudes de los maestros, que se contraponen al discurso escolar de ‘la grandeza del saber’ y de ‘la vocación docente’. Estas actitudes son significadas como ‘discriminación’.

Acerca de la discriminación y las representaciones del ‘otro’

‘Discriminación’ resulta un término que hace alusión a múltiples problemas y adquiere diferentes matices. Despleguemos algunos de ellos:

⁴⁸ En el recuerdo de los ex alumnos se recuerda humorísticamente este hecho afirmando que algunos alumnos recibían el certificado porque ya tenían que ir a hacer el servicio militar, a los 18 años, cuando la edad de egreso debería ser entre los 12 y 14 años.

...siempre que nos juntábamos en reuniones, ella nos decía que los chicos sabían ir muy sucios, llenos de piojos, que ellos le sabían cortar las uñas de los pies, de las manos y se les pasaban las horas en eso, limpiando a los chicos y no les enseñaban. (PBm, 5)

Ellas [las maestras] sacaban excusas como que perdían el tiempo en enseñarles cosas a los chicos, como comer o como sentarse en la silla y eso fue como una discriminación que hicieron con los chicos. (PBm, 2)

Es necesario comprender estas afirmaciones en el marco del discurso civilizatorio de la escuela, donde la higiene es un mandato fundante y se construye como finalidad y como condición de la transmisión de conocimiento.⁴⁹ Con sesgos fuertemente disciplinadores, también es un dispositivo de marcación y estigmatización del ‘otro’, hecho que es acusado en el reclamo de los padres.

Creemos que es sustancial tener en cuenta cómo se ponen en juego en el campo escolar las representaciones del otro y de sí mismo⁵⁰.

“...yo quisiera que mis hijos salgan preparados para ir de la mejor manera posible a hacer el nivel secundario; no?, es lo que anhelo para mis nenes. Para que se puedan desenvolver el día de mañana de la mejor manera ante esta sociedad que es tan difícil convivir. Y ojalá que mi nene también tenga la posibilidad de hacer una carrera terciaria, prueba de ello uno lo vive en carne propia esto ¿no?. El hecho de no tener un estudio tenés que andar mendigando un trabajo, peleándote con todo el mundo para poder subsistir.” (PBm, 3b)

“...otra maestra (...) le decía a los chicos si vivían acá en el campo para qué querían estudiar, si después iban a cortar leña y a cuidar a las chivas. Terminaban la primaria y se iban a cuidar las chivas y a cortar leña, jeso es una gran discriminación por parte de ella!” (PBm, 3a)

Así las discrepancias existentes en las representaciones se enlazan a distintos qué y para qué educar en función de diferentes expectativas que habilitan (o no) diferentes proyecciones a futuro. Por ejemplo, la representación de un indígena campesino se acopla a una enseñanza “humilde” funcional a la misma. El proyecto de huerta planteado por la institución sería uno de los puntos de discusión en el que se pondrán en juego estas discrepancias: los padres afirmaban que la huerta era una pérdida de tiempo, en tanto los niños ya lo aprendían en sus hogares, en el seno de la familia (y una excusa para no enseñar), mientras que desde la institución se insistía año tras año en este proyecto, visto como particularmente adecuado para un medio rural..

Por otra parte, la discriminación hace referencia a situaciones tanto de negación de la identidad mapuche a los niños como incluso la negación de la existencia misma del pueblo mapuche.

Una mamá expresa como *“...estaban discriminando a los chicos, cortándole el origen por ser de apellido distinto o por ejemplo mi apellido ya decían que, yo no era de la comunidad, por el hecho de ser González...” (PBm, 1)*

A su vez, una ex alumna plantea:

“Cuando sos chico hay cosas que te dan vergüenza, pero no reconocés que eso no era bueno, si lo decía la maestra tenía razón. Lo que sí a veces, nosotros teníamos unos libritos, todavía están

⁴⁹ Presente desde la Ley 1420 de 1884, fundadora del sistema escolar argentino, se despliega en una serie de mecanismos y enunciados que cristalizan hacia la década del '30, donde salud, higiene y saber se entrecruzan con mandatos morales y modelos de clase y género, configurando un dispositivo fuertemente disciplinador.

⁵⁰ Huelga aclarar que ambos aspectos son inescindibles ya que en la relación nosotros/otros es justamente una representación dialógica y oposicional. También huelga decir que estas representaciones están construidas desde/entre/contra los discursos hegemónicos y no presentan simplemente un problema de adecuación/inadecuación a la realidad sino de relaciones sociales construidas históricamente en campos saturados de poder. Y que por lo tanto, tampoco pueden reducirse a cuestiones actitudinales.

acá en la biblioteca, yo los veía la otra vez, bueno a veces como ella era maestra y directora a la vez, nos dejaba con esos libros haciendo alguna tarea y ella se iba a cumplir su rol de directora. Y por ahí hablábamos del tema de los mayas, los incas, pero esos pueblos eran los únicos que veíamos. Y en algún momento saltó el tema de las luchas y eso, y la directora dice que en realidad ya no habían mapuches, que se habían extinguido, no nos explicó tampoco cómo, como que eran de antes, se habían muerto y utilizaba el hecho de que había muchas familias que tenían el apellido español.” (PBm, 7)

Este tipo de negaciones se ve plasmada también en los actos escolares así como en la transmisión de ciertos contenidos:

“...realmente hoy por hoy hacerle creer a los niños mapuche que eran los mapuche que usurpaban territorio y mataban a los blancos, creo que es una aberración, que no se puede tolerar a los momentos que vivimos, decirle que el 12 de octubre es el día de la raza y poder festejarlo todos juntos; también creo que es una falta de respeto, someter al chico a prometer la bandera, también es una falta de respeto...” (PBm, 4)

3.1.2. Fortaleciendo la identidad: Un proyecto diferente para la escuela de Puente Blanco

(La fuerza simbólica del conflicto quiebra en dos la historia institucional: un antes y un después, aplanando los relieves. La memoria hilvana los hechos marcando fracturas, a partir de las que se rescatan fragmentos y se tejen olvidos. Sin embargo, tanto en los documentos escolares como en los mismos relatos de los pobladores, es posible encontrar matices que revelan procesos en gestación en el seno de la escuela de ‘antes’.)

Es a partir del año 1996 cuando en los libros de actas, en el libro histórico, en los proyectos institucionales comienza a cobrar presencia la comunidad, tanto a través de reclamos de participación en las planificaciones y tomas de decisión institucionales como en la presentación de iniciativas propias referidas al abordaje del conocimiento mapuche, en las cuales tuvieron un lugar central los jóvenes de la comunidad.

Durante este periodo, un grupo de jóvenes de Puente Blanco comenzará a trabajar en un proyecto intercultural en la escuela. Según expresa una de sus integrantes:

“... yo venía en un proceso trabajando con los chicos, con los jóvenes para llevar adelante algo que fuera intercultural, no sabíamos qué, nosotros apuntábamos con el tema de la identidad mapuche de traer el conocimiento de nuestra identidad a la escuela y nuestro pueblo pero no sabíamos de qué forma hacerlo y hacer que lo tomaran los maestros.” (PBm, 6)

Este grupo de jóvenes se inicia como un grupo de danzas folklóricas hacia el año 1995. Varios de sus integrantes recorrerán un acelerado proceso de transformación, definido por sus protagonistas como un proceso de búsqueda y fortalecimiento de la identidad que significará pasar de ‘bailar el pericón nacional’⁵¹ a ‘luchar por los derechos del Pueblo Mapuche’.

Los procesos de lucha y represión iniciados en 1995 en relación con Pulmarí - espacio territorial recuperado por comunidades mapuche luego de un intenso conflicto con el Estado, centro político y símbolo de las luchas del pueblo mapuche en la época- impactarán en muchos de los jóvenes de este grupo:

⁵¹ Danza folclórica argentina, símbolo de la identidad nacional.

“Y es como que con todas estas cosas empezamos a ver un montón de... de injusticia hacia nuestra gente, digamos, y ya nos fue cambiando la idea... (...) una cosa re loca, porque nosotros re inocentes, y de repente se destapó algo, y empezamos a ver un montón de cosas, y nos empezaron a caer las fichas, como diciendo ‘qué tontos que fuimos, no nos dimos cuenta’. Pero era parte de ese proceso... Y desde julio del ’97 que no bailamos más, nunca más... (PBj-V)”

En 1997, en el ámbito de la Municipalidad de San Martín de los Andes, iniciarán el proyecto ‘Rescatando la cultura mapuche’, que tenía como objetivo declarado recuperar a través de la investigación y documentación distintos aspectos de su cultura⁵². Sin embargo:

“... una vez que conseguimos los materiales bueno, tuvimos en esos tiempos podemos decir que tuvimos un proceso bastante acelerado, porque evidentemente nos pudimos dar cuenta (...) de que no hacía falta rescatarla, sino que había por ahí que vivirla... (PBj-A; el destacado es nuestro)”

“Porque el mismo proceso que estábamos viviendo hacía que los caset que había para filmar se utilizaran para filmar reuniones importantes, o marchas; otras cosas que estaban surgiendo y que interesaban más... O sea, que la computadora sirviera para hacer documentos, denuncias, o los grabadores para grabar cosas importantes, o la cámara de fotos para sacar fotografías del momento histórico que estábamos viviendo... (PBj-V)”

La mediación de F, miembro adulto de la comunidad, así como la vinculación con la COM y la intervención en actividades vinculadas a la defensa y reivindicación de los derechos del pueblo mapuche fueron centrales en la experiencia formativa de estos jóvenes.

En 1998 participan de un Campamento organizado por la COM en Pulmarí:

“nos hicieron sentir parte de todo lo que se había vivido ahí, y que nos dimos cuenta que... ¡caramba! esto que yo no sabía verlo claro, era lo mío, era mi cultura, era mi pueblo... y que la misma gente que había estado frente a los milicos cuando los iban a reprimir, que pusieron los animales cuando se abrió un cuadro, recuperaron los cuadros, dijeron ‘miren, nosotros hicimos esto; acá vivían los antepasados’; ¡ es más! que nos pasaran cosas, de encontrar una tumba y comprobar que sí, ahí había habido vida mapuche, de los lugares, de las enseñanzas... o sea fue... fue muy fuerte, fue muy fuerte... a mí eso me definió mucho ¿no? Y también definió a quiénes hoy están y quiénes no están... formó parte –digamos- de esa definición. Creo que... ése fue el punto donde dejamos de tratar de rescatar la cultura sino... que empezamos a vivirla, nuestra cultura... (PBj-v)”

De este encuentro, se derivará la realización de un taller en Puente Blanco que reunirá a los jóvenes con integrantes de Norgvbamtuleayñ, y a partir del cual este contacto mantendrá continuidad. En ese primer taller se trabajó sobre una revisión histórica, sobre la historia del Pueblo Mapuche, la educación autónoma y la educación estatal. La dinámica utilizada en estos encuentros resulta significativa y definitoria de una forma de encarar estos procesos educativos - en un sentido amplio del término-, que moviliza en forma colectiva los conocimientos, recursos, sentidos:

“promovimos la recuperación (...) a partir de que cada uno ponía de su parte y después hacíamos grandes papelógrafos, y pasábamos al frente, y ensayábamos cómo habíamos entendido cada uno...” (NI-M)

⁵² No podemos dejar de remarcar que la mirada etnocéntrica ‘huinca’ que generalmente que modela este tipo de proyectos, y que supone a largo o mediano plazo la ‘extinción’ de la cultura originaria, archivando sus elementos y producciones como objetos de museo o atractivos turísticos.

A partir de aquí se precipitarán los sucesos: para el 24 de junio los jóvenes promoverán la celebración del Wiñoy Xipantu⁵³ con una comunidad vecina; organizarán la marcha por el 12 de octubre⁵⁴; intervendrán en los conflictos y acciones directas en reivindicación de derechos: en el '98, Loma de la Lata⁵⁵; en el '99, el primer corte de ruta en el acceso al Chapelco⁵⁶, que involucra directamente a la comunidad y al paraje.

Estos procesos tendrán repercusión tanto en la comunidad como en la escuela. No todos verán con buenos ojos este proceso que al tiempo que impulsaba un fortalecimiento cultural implicaba paralelamente un alto grado de politización.

“...hay distintas miradas, diferentes opiniones de los mismos mayores... (...)Y... el baile, la danza estaba bien visto, y el resto –recuperar o fortalecer nuestra identidad mapuche, estar en la lucha del pueblo mapuche estaba mal mirado; por el sentido que también hay... hay diferentes etapas vividas en la historia de nuestro pueblo... (...)Y claro, y tiene lógica, porque... fueron años de imposición donde tuvieron que ocultar lo que eran, y después que sus nietos vengan y quieran sacar todo eso... va a decir, bueno... ‘éstos están locos...’ Y estábamos un poco locos porque en esa cantidad de meses, en menos de un año, no podía ser que cambiara tanto..”. (PBj-V)

Una reticencia inicial de una parte importante de los mayores de la comunidad, cedió paso a un involucramiento al calor tanto del proceso de movilización política como la valoración del fortalecimiento identitario promovido por los jóvenes.

Finalmente, llegó la necesidad de incluir esos procesos en la escuela, responsabilidad que fue delegada en los jóvenes. Por su parte, algunas maestras comenzaron a demostrar interés en fueran a exponer sobre la cultura mapuche. Se daba así una conjunción de elementos que favorecían la participación de los jóvenes en la escuela.

Sin embargo, este acercamiento no fue fácil, tanto por el trabajo que implicó para los jóvenes como por los mensajes ambivalentes que enviaba la institución.

Mirando diversos registros o esbozos de las propuestas discutidas, sus borradores, sus distintas versiones, es posible rastrear un *“largo y difícil camino recorrido con el objetivo de poder encarar este trabajo; hemos compartido encuentros, reuniones, y sobre todo muchas discusiones...”*⁵⁷

En el recuerdo de una de las jóvenes:

“amanecíamos acá hasta las 5 de la mañana armando los papelógrafos, dibujitos, como para ir al otro día a trabajar con los chicos, y que... que bueno, era cuestión que nos gustaba porque sentíamos que... eso era un poco por dónde pasaba el trabajo que debíamos hacer los jóvenes, haciendo ese trabajo que a nosotros nos costó un tiempo hacerlo, con los chicos; los chicos mismos van conociendo desde chicos lo que es ser mapuche, lo que es vivir en una comunidad y lo que es pertenecer a una cultura, y... fortalecer el conocimiento de una cultura también...” (PBj-V)

Durante octubre y noviembre de 2000, varios de ellos desarrollaron distintas actividades en la escuela que tuvieron como objetivo *“profundizar y dar a conocer los contenidos de la cultura*

⁵³ Año Nuevo Mapuche.

⁵⁴ Ver nota al pie 2.

⁵⁵ El conflicto en Loma de la Lata vinculado a la explotación hidrocarburífera, involucraba reclamos territoriales y por el deterioro del medio ambiente.

⁵⁶ Puente Blanco se encuentra ubicado en la base del Chapelco, importante centro de esquí. De su funcionamiento se derivaron graves problemas de contaminación para la comunidad. Asimismo, se involucran reclamos territoriales.

⁵⁷ Propuesta presentada a la directora en enero de 2001.

mapuche, entendiendo que posee elementos esenciales como: organización política/filosófica, idioma, religión, costumbre/tradición, arte, música, juegos, etc.”.

Al iniciarse el año 2001, a instancias de la dirección presentaron una nueva propuesta de trabajo. Estaba fundamentada en el significado de ‘educación’ y de ‘escuela’ para el Pueblo Mapuche, y definidas en el sentido de educación autónoma mapuche, la primera, y la segunda, como el lugar de encuentro con otros niños y docentes, y como el espacio de la interculturalidad. A su vez la interculturalidad se planteaba como *“la propuesta de una nueva relación en donde exista respeto y valorización de los diferentes conocimientos”*; se la presentaba como un nuevo desafío y como un derecho de ambas sociedades. El programa contiene un desglose de contenidos por ciclos. Los contenidos y actividades están articulados en torno a la significación de los elementos que conforman la bandera mapuche.

Esta propuesta comenzará a trabajarse de forma consensuada con la directora y las maestras, incorporando el tratamiento de lo mapuche dentro del desarrollo curricular, pero a cargo exclusivamente de los jóvenes mapuche.

Sin embargo, además de las dinámicas de funcionamiento interno de la escuela⁵⁸, será la misma concepción de ‘la cultura mapuche’ lo que obstaculizará en muchas ocasiones la implementación del proyecto:

“... la idea que tenían algunas maestras era que nosotros vengamos y contemos cómo era el pueblo mapuche, qué sectores del pueblo mapuche, leyendas, una cuestión más bien folklórica, contar cuentos, nosotros veíamos que había algo más que era el tema de identidad, que si bien eso era una parte no era el todo. Y te daba una sensación incómoda porque era venir y ver que los chicos que te miraban como diciendo y éstos de qué vienen hablar y las maestras también.”
(PBm, 7)

La institución se movía así en una apertura y un reconocimiento ambivalentes, tal como los que se traducen en los proyectos institucionales. En los proyectos institucionales del período puede leerse como objetivos de la escuela:

“Preservar la cultura indígena, su lengua y sus costumbres”

“Que quiera y respete sus tradiciones y símbolos patrios”

Durante este período, el grupo de jóvenes de Puente Blanco introducen una nueva dinámica que vincula escuela y comunidad, pero que no llega a articularse en un proyecto institucional ni a producir una reapropiación de la escuela por la comunidad. En cierta forma, la escuela es la que mantiene el poder de ‘abrir’ y ‘cerrar’ la puerta discrecionalmente, permitiendo o no la entrada de ‘la cultura indígena’.

Vemos que entonces esta apertura no supone una dinámica institucional progresiva, sino más bien una adecuación estratégica a las demandas, adecuación que tiende a la preservación del status quo en tanto no significa una revisión de las prácticas institucionales que aliente el diálogo entre la escuela y la comunidad, ni de los contenidos curriculares y formas de enseñanza tradicionales.

Sin embargo, al mismo tiempo, instala una dinámica entre escuela y comunidad que la institución ya no podrá volver atrás unilateralmente.

⁵⁸ Los relatos de los jóvenes dan cuenta de situaciones que ponen de relieve la falta de comunicación y articulación en el trabajo al interior de la escuela, descripciones que son corroboradas por los relatos las maestras.

La escuela, comienza a ser además un espacio donde los niñ@s encontrarán otros conocimientos y representaciones de sí mismos, del ‘ser mapuche’ y del mundo, que se pondrán en tensión con las transmitidas por la escuela:

“...algunos les decían los maestros ‘seño, ¿sabe que los chicos de la comunidad me dijeron que yo no era argentino?’, y otros decían ‘señorita, sabe que a partir de ahora nosotros somos solamente mapuche, no vamos a ser más argentinos, no vamos a ser más...’ (NI-M)

Asimismo, los niños comenzarán a expresar las situaciones por las que atraviesan en la escuela, lo que interpelará fuertemente a los padres:

“...los chicos empezaron a tener seguridad de ellos mismos, empezaron a decir lo que sentían y empezaron a contarles a los padres; ‘nos dicen esto, nos dicen lo otro, nos dicen aquello...’ Entonces los padres, con todo ese debate que se había empezado a generar, empezaron a decir ‘pero... ¿qué pasa allá?’, lo mismo que le habían dicho de ellos al hijo se lo habían dicho a ella del padre de ella... ¿viste? era una cadena... Tres generaciones le habían dicho lo mismo, y por ejemplo, una de las personas ella decía ‘yo nunca le dije a mi mamá que me decían eso de ella; me la callaba’; ahora el nene no se la calló, el nene empezó a decirlo... y empezaron a juntarse...” (NI-M)

3.1.3. El conflicto: cuando la comunidad dijo basta

Algunas de las críticas que en esos momentos la comunidad hacía a la escuela, tenían que ver – como hemos visto- con el bajo nivel de aprendizaje de los chicos, que se traducían en el fracaso en el secundario, la edad de egreso de los chicos y distintas situaciones de discriminación.

Estas preocupaciones, que aparecen como la base de un descontento generalizado habían comenzado a ser tratadas por los papás, entre otras actividades y discusiones que giraban alrededor de distintos conflictos que involucraban a la comunidad -tales como los reclamos y los cortes de ruta en acceso al Cerro Chapelco, gestiones por el co-manejo de las zonas pertenecientes a comunidades mapuches bajo jurisdicción de Parques Nacionales y con la Municipalidad de San Martín de los Andes por el establecimiento de Directrices para el manejo ambiental-. En este sentido, la escuela comienza a quedar envuelta en el marco de una movilización creciente del paraje por distinto tipo de reivindicaciones y derechos que propician el fortalecimiento de la identidad como pueblo.

Será el retorno a la dirección del establecimiento, a mediados de febrero del 2001, de quien ya fuera directora durante el período 1988-1996, lo que los padres y madres de la comunidad marcarán como detonante del conflicto:

“Ahí fue cuando los padres se juntaron porque venía esa maestra, sabiendo cómo era y no nos servía acá en el paraje, justamente por esa discriminación que nos hacía a nosotros que ahora somos padres y que les iba a hacer a nuestros hijos. Porque nosotros como padres ya la conocíamos como maestra, y no queríamos lo mismo para nuestros hijos. (PBm, 1)

Muchos de los padres jóvenes que tenían niños en la escuela habían sido alumnos anteriormente de aquella docente.

Un segundo elemento que aparece como detonante del conflicto es la negativa a que el grupo de jóvenes de la comunidad que venían trabajando en la escuela lo hiciera dentro del horario de clases.

La directora les ofrecía a los chicos [se refiere al grupo de jóvenes] que trabajaban en el proyecto la escuela pero a la tarde y ellos estaban yendo en hora de clase y yo entendí que eso era como apartarlos de todo y la directora si le ofrecía el lugar pero a la tarde... (PBm, 2)

Es decir, la escuela prestaría su espacio físico a contraturno, pero no daría ‘espacio simbólico’, y por lo tanto no legitimaría la inclusión de la cultura mapuche integrándola al tratamiento curricular escolar. Desde los jóvenes esto fue cuestionado; desde su óptica, la interculturalidad suponía necesariamente el diálogo con las maestras:

“Ahí la discusión fue que la interculturalidad no era para los chicos, era trabajar con los maestros, que nosotros en todo caso íbamos a fortalecer la identidad de los niños y que eso sí lo podíamos hacer en cualquier horario, pero ¿en qué horario íbamos a hacer el tema que el maestro conozca, respete y pueda valorar la cultura mapuche?” (PBj-V)

Las primeras reuniones de los padres con la dirección y el personal docente de la escuela signaron el devenir del conflicto:

Se empezó a organizar cuando, la gota rebalsó el vaso. Fue en una reunión que se realizó con el cambio de dirección (...) Era muy autoritaria con los chicos, hasta con los padres así que en esa reunión cuando entró ella se vio que si nosotros reclamábamos antes no teníamos una respuesta favorable, menos la tendríamos ahora, yo sentí eso. (...) En esa reunión las maestras también reclamaron de que a los chicos le tenían que enseñar a sentarse en la silla hasta cortarles las uñas y fueron esos reclamos que hicieron cuando en realidad tenían que darle una respuesta al pedido de los padres, que era la de enseñarle a los chicos. (PBm, 2)

Se pusieron en marcha varias estrategias para cambiar la situación. Se eligió una comisión de padres para pedir reuniones con la Supervisora y estar al tanto de la situación de la escuela. Por esta vía, se hicieron denuncias a Supervisión acerca de la situación planteada en la escuela de Puente Blanco, llegando incluso a facilitar los medios para que la supervisora se acercara a constatar las situaciones denunciadas por los padres⁵⁹:

“Venían padres, madres y me hacían denuncias: -No está en la escuela. Se fue a Villa La Angostura, le dijo a los chicos ‘me voy a ver a mi hijo’, se fue por una semana sin licencia. Dejaba gente... (...) a cargo, pero sin llave de nada, no podían tomar registro, no podían sacar las carpetas, es decir muchas torpezas con impunidad (...) Entonces la gente empezó a venir y a hacer denuncias por escrito: -Tómeme esta denuncia. Yo ir a la escuela. (...) Los papás me mandaban taxi, para que pudiera ir, porque había que ir a comprobar las barbaridades, peleas entre los maestros, (...) en la fila decían cosas a los chicos, se gritaban los maestros (...) las clases de cultura mapuche se eliminaron, la bandera se eliminó, todo lo que habían venido haciendo (...) Fue marcando todo un detonante y la exigencia de los padres de que fuera separada.

Era una bomba de tiempo, yo pedía la intervención de Neuquén. Nunca contestaron una nota, nunca.” (S)

El primero de mayo se decidió iniciar una acción directa: no enviar a los niños a la escuela.

⁵⁹ A las situaciones relatadas por la supervisora cabría agregar que en la escuela no se respetaban los horarios de clase, que los maestros no acompañaban el almuerzo de los niños. Pero fundamentalmente, como mostraban los padres, los cuadernos estaban prácticamente vacíos.

“...en las reuniones que decidimos hacer, una de las posturas mías era que yo, esto quedó escrito en un acta, si seguía esta directora y las otras maestras yo estaba dispuesto a sacar a mi hijo de la escuela. Entonces se empezaron a sumar algunos padres más y dijimos si es uno, vamos a ser varios y (...) la mayoría de los padres decidió no mandar a los hijos a la escuela, hasta que la directora se vaya. Ese fue el gran cambio que se hizo, porque alguna vez los padres estuvimos juntos para exigir algo que consideramos lo que era justo, que es tener una buena educación y no estas maestras que eran sargentonas, que hacían y deshacían.” (PBm, 3b)

La situación saltó a los medios de comunicación recibiendo tratamiento en radios y medios gráficos locales y regionales. Se multiplican las denuncias, que fueron rechazadas por la directora públicamente. Finalmente, ante las presiones, la directora pide una licencia, apartándose del cargo.

Durante el conflicto, se produjo el quiebre de la posibilidad de diálogo con la directora y las maestras. Esta ruptura entre comunidad e institución supuso una confrontación abierta, al tiempo que se reforzaban las instancias diálogo hacia el interior.

“...nosotros tomamos la decisión que si ella venía a la escuela, decidimos no mandar más los chicos a la escuela. Los sacamos de la escuela y los trajimos acá en el salón comunitario y les dijimos a la maestra que no, no porque no era justo, nosotros estábamos en un reclamo y queríamos que se respete, ya que nunca se había hecho. Nunca nos había respetado como padres, solamente como te digo, nos mandaban a buscar para cuando nos necesitaban. Así que ahí, empezamos a darle clase a los chicos acá, en el salón comunitario y los maestros venían a la escuela a estar solos porque tomamos esa decisión y quisimos que se respete.” (PBm, 2)

Desde el 1º hasta el 16 de mayo l@s niñ@s no asistieron a la escuela; o mejor dicho, asistieron a otro tipo de espacio educativo. Durante este período, se reunieron en el salón comunitario donde

“... los chicos del grupo[se refiere al grupo de jóvenes], se hacían cargo de darle clases para que no pierdan ellos, y enseñarles y decirles por qué era la lucha. Que los padres no estaban en contra de los maestros, sino que queríamos algo distinto para ellos, queríamos una buena enseñanza, que queríamos algo distinto para ellos para que el día de mañana no sean como nosotros, que no queden con la educación que quedamos nosotros con esa enseñanza que nos dio esa directora.” (PBm, 1)

“Nos juntábamos en el jardín y les hacíamos el desayuno. Después estaba V. que terminó la primaria y la secundaria y pudo enseñarles un poco. Mientras que estábamos ahí les explicábamos por qué no los mandábamos a la escuela. Porque ellos nos hacían preguntas todos los días y nosotros nos sentíamos mal y les decíamos es, porque nosotros estábamos luchando para que le den un estudio mejor, porque sino tienen estudio no son nada.” (PBm, 5)

Es decir, que esta ruptura trajo situaciones inéditas de articulación entre distintos actores, empezando por los niños, y los jóvenes y adultos de la comunidad en un nuevo espacio de interacciones –que la Supervisora zonal describiría como ‘una escuela paralela’. En ella, no sólo se retomaron actividades escolares sino que fundamentalmente se trabajó con los niños acerca del conflicto mismo. Aunque un tanto extenso, transcribimos el testimonio de una de las jóvenes participantes, que puede dar una idea de la calidad y la densidad de la experiencia:

“Y bueno, salió la idea de que nos íbamos a juntar el otro día a la mañana, a ver qué hacían las maestras, y entre charla y charla salió ‘traigan los chicos, traigan los chicos y hacemos algunas tareas, en los cuadernos, compartimos algo...’ Y así empezamos, y yo era un poco la que coordinaba esto (...) la mayoría éramos mujeres, los varones a la mañana trabajaban y además los chicos estaban en la veranada... cuando bajaron también se hicieron parte... Y la verdad que es una experiencia bien linda porque... nos juntábamos a las 9 y media... y eran de diferentes

grados... entonces tenían la emoción de venir y sacar el cuaderno y compartir con el otro, y los chiquititos sentirse grandes porque estaban con los otros que iban a 6º, a 7º grado... y de mostrar sus cuadernos... y era medio como jugar a la escuela en ese lugar que no era la escuela,... y entonces nos poníamos de acuerdo y habíamos organizado... ‘bueno –les decíamos- son las 9, 10 y media tenemos un descansito sí... de unos 10 minutos’, y hacían jueguitos y salían a jugar; ‘después entran, tomamos un desayuno, trabajamos otro poquito más, y nos vamos para casa, y mañana venimos’ Y así hacíamos... mientras ellos estaban en recreo nos dedicábamos a escuchar la radio, a comentar qué había pasado, qué habían dicho los chicos, qué novedades había de las maestras (...) qué había pasado con los trámites que nosotros habíamos iniciado... Y nos organizábamos también y lo loco es que habíamos logrado también que cada uno sacaba de su casa un pedazo de pan, y llegaba ‘uen día’ saludaba y tiraba el pedazo de pan en una bolsita arriba de la mesada, y eso era para cortarlo y después compartirlo entre todos... Y después también se hicieron unos trabajos... los trabajos de escuela eran ver qué cuentas sabían hacer, que practiquen lectura... y ahí fuimos viendo qué chico sabía leer, qué chico no sabía leer... Y después trabajar el tema en grupo, de qué saliera de ellos qué pensaban qué estaba pasando, qué vivían, qué sentían como niños... por que creían que era el conflicto, qué les había pasado a ellos en la escuela... si sabían qué era la discriminación, qué querían ellos... Y bueno, y el día que nos despedimos porque al otro día iban a volver a la escuela fue una tortura porque ya nos habíamos acostumbrado, ya eran días así... Y bueno ‘¿vamos a volver a hacer lo mismo? ¿nos vamos a volver a juntar? Y querían seguir...’ (PBj-V)⁶⁰

Mientras tanto, las maestras siguieron asistiendo a la escuela a atender a los niños de la comunidad Vera que asistían.

Un miembro del Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT) tuvo la oportunidad de visitar el paraje en ese momento; quizás fue uno de los primeros ‘externos’ en presenciar la magnitud del conflicto y las estrategias de la gente organizada. Como producto de esa visita deja esta percepción:

Maestras perfumadas, escuelas que contaminan

*En el Paraje Puente Blanco hay una escuela pintada de negro,
una escuela que contamina no con petróleo sino con tizas.*

Bajo el puente corre el agua y le cae el polvo de las tizas.

Cuesta un montón sacar el polvo todos los días y limpiar el agua de las tizas.

Al ladito del puente ahora hay una escuela.

Cuesta un montón tener una escuela.

Adentro de la escuela hay maestras perfumadas.

Las tizas de colores rodean a la escuela.

Las maestras perfumadas sólo usan tizas blancas.

Las maestras perfumadas no ven los colores de las tizas.

Las tizas de colores van a la escuela para ser blanqueadas.

Cuesta un montón sacar a las maestras perfumadas.

El perfume de las maestras lava el olor a humo de las tizas de colores.

El perfume de las maestras huele a perfume blanco, el olor del humo a negro sucio.

El color es sucio y tiene olor a negro para las maestras perfumadas.

⁶⁰ El resultado de este trabajo quedó plasmado en papelógrafos –con los que las maestras serían posteriormente confrontadas.

*En el paraje Puente Blanco hay una escuela que contamina con el olor blanco de las maestras perfumadas.*⁶¹

El quiebre de la posibilidad de diálogo y la sostenida decisión de los padres que reclamaban el alejamiento de la directora y de las maestras (o, por lo menos que éstas fueran sumariadas) plantearon una situación difícil de reconstituir entre escuela y comunidad.

Esto sólo fue posible luego del alejamiento de la directora⁶², y a través de la inscripción del conflicto en el marco de las luchas del pueblo mapuche y la activa construcción de una red de actores interrelacionados que evitó el aislamiento de la comunidad y la escuela, y que ésta quedara abandonada a su suerte por las autoridades educativas.

Será aquí crucial la intervención de la COM y del Centro de Educación Mapuce Norgvbamtuleayñ. Al tanto de la situación planteada y al ser requeridos por la comunidad, se decide desde estas organizaciones “intervenir el conflicto”, otorgándole la misma relevancia que a otras luchas del pueblo mapuche.

Esto implicaba no sólo actuar como mediadores entre las partes de forma tal de destrabar la situación, sino también imprimirle una direccionalidad precisa:

“...si bien lógicamente cuando nosotros veíamos a los docentes veíamos lo mismo que nos pasó a nosotros en la escuela (...) nosotros estábamos en una posición neutral, ése era el objetivo; o sea, el objetivo era la interculturalidad y a eso íbamos; no era a pelearnos con un docente, eso no tenía sentido...” (NI-R)

La estrategia seguida fue iniciar una serie de conversaciones con los docentes, la nueva directora, la supervisora y la comunidad.

En la primera reunión llevada a cabo entre la nueva directora, la supervisora y representantes de la COM se establecerán algunas orientaciones y acuerdos básicos que harán posible el retorno de l@s alumn@ a la escuela y el inicio de una nueva etapa en la relación escuela-comunidad: los puntos básicos fueron el alejamiento de la directora –pero la permanencia de las maestras- y retomar el proyecto de interculturalidad. Aquí resultó central la actitud abierta al diálogo de la nueva directora, quien llegaba al cargo ya al tanto de la conflictiva situación planteada y asumiendo un claro posicionamiento con respecto a misma.

Nuevas reuniones con las maestras cuestionadas -en las que éstas reflejaron su angustia, hicieron su descargo en términos de ‘no haberse dado cuenta’ y se mostraron dispuestas a pedir disculpas a la comunidad- allanaron esta parte del camino hacia una reunión conjunta entre docentes y comunidad, que restableciera el diálogo.

Sin embargo, la posición de la COM no resultó fácilmente aceptada por la comunidad; era difícil admitir que permanecieran el cargo las maestras denunciadas:

“fue muy difícil poder hacer que los padres entendieran que los docentes iban a seguir estando en esa escuela, porque era ‘bueno, ¿y ahora cómo les decimos nosotros a nuestros hijos...?’ (...) después de hacer todo ese trabajo ¿viste? de qué es la discriminación que esto que lo otro, el chico tiene que volver al aula y ver a las mismas mujeres, a la misma docente enfrente...” (NI-M)

⁶¹ RD/junio de 2001

⁶² Con licencia por cuestiones psicológicas; hasta el momento no ha sido sumariada. Esto marca las constricciones de un sistema educativo fuertemente intervenido por lo político partidario, aspecto señalado reiteradamente por la Supervisora. Si bien ella se involucra en la resolución del conflicto, nunca iniciará el sumario por no contar el apoyo de los niveles jerárquicos superiores.

Sin embargo, prevaleció la postura sostenida por la COM, que fundaba su posicionamiento en que no había en la actualidad docentes preparados para trabajar en escuelas de comunidades mapuches, dado que todos estaban formados dentro del mismo sistema. De esta forma, lo que garantizaría que no se repitieran las situaciones era el proyecto que debía instalarse en la escuela, y no tanto los docentes individuales.

Finalmente se llegó a la primera reunión que convocaba a padres y maestros. En un clima tenso, las maestras debieron enfrentarse a los reclamos de la comunidad, disculparse y dar explicaciones.

“...a cada uno [de los docentes] se le pidió la palabra, había docentes que eran nuevos, había docentes que habían estado, había docentes que no tenían ni idea de lo que estaba pasando... había docentes que hablaron de que no había un proyecto institucional que los unificara... (...) se hizo toda una explicación de lo que era la interculturalidad, que también era algo nuevo para explicar, hasta para la misma comunidad, porque si bien se venía trabajando con los jóvenes de la comunidad, en todo el paraje era un tema que no estaba muy discutido(...) Y... bueno, después ahí hablaron cada uno, cada persona del paraje, cada padre... todo el mundo habló. (...) Se volvió a comprometer el tema de que este espacio que tenían los jóvenes en la escuela se iba a volver a dar, que el cambio tenía que ser de todos, porque ahora la misma comunidad tenía que empezar a asumir esa nueva responsabilidad que tenían hoy (...) hacerse cargo de que la escuela está en una comunidad, de que la escuela tiene que tener un cambio...” (NI-R)

En el acta correspondiente a dicha reunión se lee:

“A través del diálogo, padres y docentes acuerdan que el mayor problema es el bajo nivel educativo de los niños. Los docentes analizan las causas y las sintetizan en la falta de una planificación integral debido a una falta de orientación o definición por parte de la dirección de la escuela. Partiendo de la base de que la interculturalidad es un nuevo concepto educativo que la comunidad requiere y sostenida en el reconocimiento constitucional de los pueblos originarios, la directora, el equipo docente y la comunidad acuerdan la programación de un taller para debatir y organizar un proyecto integral que incorpore este concepto...”⁶³

Durante este proceso, en ese diálogo al interior de la comunidad, se hizo posible la articulación de distintos intereses e interpretaciones en tensión acerca de la escuela: la búsqueda de la igualdad educativa, la afirmación del derecho a la diferencia cultural y la reafirmación en términos de derechos como pueblo diferente.

En este juntarse no sólo se tomaron resoluciones operativas (tal como no enviar los niños a la escuela), y en el actuar estas decisiones no sólo se lograron metas (tal como desplazar a la directora), sino que se transformaron subjetividades y se construyeron nuevas formas de relación con la escuela:

(P_ ¿Qué sintió usted como madre haber exigido el derecho a una buena educación para sus hijos?)

R_ (Mira al suelo, baja el tono de su voz y contesta muy pausado) Y, yo también sentí un cambio dentro de mí muy fuerte, si bien nuestros padres lo defendían pero de otra forma y yo poder defender ese derecho de mis hijos ya es un cambio dentro de mí también y tener el orgullo también para que mis hijos hagan lo mismo, si les llega a pasar con sus hijos. Pienso que fue un cambio para todo. Y así es como uno se va animando, porque es como que esta todo muy callado y como uno siempre se junta a conversar y ahí es donde empezamos a darnos cuenta lo que está pasando, y te da fuerzas para salir a defender lo que sentís, porque sentís que está mal. (PBm, 1)

⁶³ Libro de Actas Generales.

Otra mamá expresa:

“...creo que fue bueno que haya habido un conflicto, a los papás nos sirvió para que nos reunamos todos y de una manera luchar juntos y comunicarnos sobre todo, porque antes a lo mejor se hacían los reclamos pero de forma individual, yendo a hablar con las maestras, pero siempre individual. Después del conflicto hubo una comunicación entre los padres, nos juntamos y vimos cuáles eran los problemas. Tratamos de buscarle la solución, de charlar más que nada los problemas que surgieron y de armar una comisión de papás para que igualmente estuvieran en la escuela pudiendo trabajar a la vez con los maestros y compartir más. Porque antes los papás estaban así como muy alejados de la escuela y todo se hacía de forma individual, no así de forma comunitaria. (PBm, 2)”

Y en este sentido, el proceso desatado con el conflicto de Puente Blanco implicó un cambio de estrategias en el relacionarse con la escuela, que alteró a su vez las definiciones de los sujetos en relación con la institución. De la queja individual al reclamo colectivo. De padres a comunidad.

Esto también implicó un corrimiento y redefinición de la representación escolar acerca de la comunidad: históricamente construida como ‘objeto de asistencia’, a partir del conflicto debió ser redefinida como un como ‘sujeto de derechos’ y ‘sujeto de demandas’.

3.1.4. Construyendo interculturalidad

El proceso no se agotó una vez que los niñ@s regresaron a clases, sino que continuó por fuera del ciclo lectivo y por fuera de la escuela.

En los meses siguientes se realizaron encuentros y talleres al interior de la comunidad, entre comunidad y escuela, entre distintos parajes de la comunidad Kurvwiika, y para docentes de la escuela. Algunos de ellos estuvieron también abiertos a la participación de otros docentes, lo que apuntaló los vínculos entre instituciones y maestros trabajando en torno a problemáticas comunes. Tuvieron como ejes comunes la educación en comunidades mapuches y la interculturalidad, abordados desde distintas perspectivas. Durante estos talleres, fue de importancia la intervención en la organización y coordinación del equipo de educación *Norgvbamtuleayñ* de la COM y la del CEPINT.

En el primero de los talleres entre escuela y comunidad, denominado “Proyecto de Planificación Educativa Intercultural”, que tuvo lugar en Puente Blanco en agosto de 2001 (previo al inicio del ciclo lectivo 2001-2002) pudieron construirse acuerdos que servirían de base a la relación entre la comunidad y la institución así como al desarrollo de la tarea educativa. El taller fue organizado por la comunidad del paraje, representantes de la COM, Supervisión Escolar y el personal de la escuela. También participaron miembros del CEPINT y docentes de otras escuelas de la zona. Se trabaja en dos grupos, de mapuce y de docentes, sobre la pregunta “¿Qué debería cambiar en la escuela para convertirla en espacio intercultural?” y sobre “Ejes para un proyecto institucional Educativo Intercultural”.

En las conclusiones del Taller, que reúnen aportes de ambos grupos, se marcan como objetivos:

“Modificar la estructura de la escuela para convertirla en un espacio intercultural. La interculturalidad. La interculturalidad será el eje transversal de trabajo en las áreas”.

Para el logro de estos objetivos se plantea la formación de un equipo intercultural conformados por representantes de la COM, del Paraje Puente Blanco, de la escuela y de la Universidad. Se proponen reuniones periódicas y participación activa de las diferentes partes.

Durante el mes de octubre, a pedido de los docentes, se dicta un curso de dos días, “El malestar de las ‘razas’: Conquistas e identidades desde la escuela”, coordinado en forma conjunta por el centro Norgvbamtuleayñ – COM y el CEPINT. Este curso tuvo como objetivo revisar el tratamiento de las efemérides del ‘Día de la Raza’ (12 de octubre) y del ‘Día de la Tradición’. En su fundamentación puede leerse:

“...se propone analizar y debatir los presupuestos hegemónicos de ambas conmemoraciones con el objeto de aportar otras miradas a los procesos históricos, sociales y culturales. Con énfasis en el reconocimiento de los Pueblos Originarios se tratará la situación actual, los derechos colectivos, y las luchas indígenas en América. Asimismo, se tratará e informará sobre procesos de identidad y nacionalización en una perspectiva provincial con el propósito de repensar los pliegues racistas y etnocéntricos implicados en el concepto de identidad nacional. Lo anterior se enmarca en el desafío de la educación intercultural entendido como superación de las políticas bilingües con las que el Estado procura controlar perspectivas pedagógicas que promuevan el cambio de las coordenadas actuales entre desigualdad y diferencia cultural.”

Este taller reunió a docentes de distintas escuelas de la zona, que compartieron y debatieron acerca de sus distintas experiencias y formas de abordar estas temáticas. El tratamiento fue además ampliado a través de dos conferencias a cargo de los organizadores.

También los docentes de Puente Blanco tuvieron reuniones con la Supervisora zonal a fin de trabajar en la construcción del Proyecto Institucional, a partir de la reflexión sobre ‘la escuela que tenemos’ y la “escuela que queremos”.

La Comisión Intercultural surgida del primer taller, no tuvo continuidad en el tiempo. Por el contrario, la figura de una ‘comisión de padres’ encargada de representar a la comunidad en su relación con la escuela y gestada durante el conflicto, sí ha adquirido continuidad más allá de aquel, bajo la forma actual de ‘representantes de la comunidad’. Creemos que esta continuidad es síntoma de las transformaciones operadas en la relación entre escuela y comunidad, y que ha tenido derivaciones en las dinámicas institucionales sostenidas hasta el presente. La constitución de la ‘comisión de representantes de la comunidad’ fundó una instancia novedosa (y no sólo para esta institución sino para el conjunto de las escuelas) en cuanto a la relación escuela-comunidad, en tanto instituye a la comunidad del paraje como ‘algo más que un conjunto de padres’ e introduce simbólicamente al Pueblo Mapuche en la escuela. De los testimonios de algunos de sus miembros y de relatos de los docentes, surge que el funcionamiento de esta comisión trae aparejadas consigo todas las tensiones de los procesos de representación, en tanto delegación de voces y de poderes. Por otra parte, sería necesario ver cómo se desenvuelve la tensión (que en el discurso de los maestros aparece casi como una escisión) entre la habitual relación de la escuela con los padres y madres de los alumnos, y la relación con la comunidad –representada por la comisión.

Logros, obstáculos, dilemas... (una mirada sobre la escuela desde los relatos de padres y maestras)

Durante el período escolar que sigue (setiembre 2001-mayo 2002) es central la reconstitución de los vínculos interpersonales; en los relatos de padres y docentes aparece como un período de transición desde la tensión a la confianza. Inicialmente, lo que para los representantes de la comunidad era la adquisición y la afirmación de un derecho (ir a la escuela a ver qué pasa) para

los maestros implicaba un estado de incertidumbre y de vigilancia constante (no sabemos qué quieren). Lo que atraviesa ambas perspectivas es la desconfianza, como interventora de las posibilidades de diálogo. La directora jugará un papel central en la regeneración de los vínculos de confianza entre comunidad e institución escolar.

“...yo veo que ella quiere avanzar en esto, por eso también escucha a los padres, escucha a la comisión.” (PBm, 3)

“...es una persona muy predispuesta a dialogar y a intentar entender a la comunidad, y también sobre todo, ha dejado muestras de que tiene un gran respeto hacia la gente. Y entonces creo que por ahí pasa la cuestión, cuando uno valoriza al otro para que el otro le vaya bien, cuando alguien no valoriza al que tiene enfrente es imposible que se preocupe para que al que tiene enfrente le vaya bien”. (PBm,4)

Hacia la actualidad, los relatos enfatizan la mayor distensión, confianza, respeto; éste es un logro resaltado por tod@s los entrevistad@s:

“Ahora estamos más distendidos, porque el año pasado venías y las mismas chicas, las mismas maestras decían: veíamos venir a cuatro personas caminando y decíamos: uh, ahí viene la gente de la comunidad, allá vienen y todas calladitas... y ahora ya, viene A., viene V. y ya todos hola, qué tal, nos reímos, antes nadie se reía, nadie nada, solamente era... ellos venían, nos sentábamos, todos así, re-formales, pero ahora cualquier problema vienen y lo dicen, cualquier cosa que notan, los mismos chicos nos dicen...” (PBd, 1)

Un mayor intercambio y participación, en términos de una maestra que ingresara con posterioridad al conflicto:

“...a nivel institucional creo que se está haciendo mucho, sobre todo de apertura a la comunidad de padres, entonces ahí se está empezando, bueno, estas vivencias de fuera de la escuela que se producen, la escuela se está organizando con un marco intercultural, o sea hay muchos permisos, mucho intercambio...” (PBd, 3)

Poco a poco se construye la capacidad de disentir...

“Lo que más defendería es con el trabajo de la comunidad en la escuela, yo defendería, después el respeto que hay de nosotros hacia ellos y de ellos hacia nosotros, que todo se puede charlar y discutir y nadie impone una cosa ni otra.” (PBd, 1)

Esto tiene repercusiones también en el vínculo pedagógico y en las relaciones entre los niños:

“...los mismos chicos nos dicen, maestra nos pasa esto... a mí me dicen maestra directora: - Maestra directora nos pasa esto, con este maestro... (...) entonces bueno, hacemos una reunión con el maestro incluido, lo charlamos, lo discutimos con los chicos, el maestro... eso no pasaba antes. O también problemas entre los chicos: antes discutían entre ellos, -los del aula quiero decir-, y ahora, ...peleaban dos y ahí quedaban, quedaban peleados, y ahora nos estamos acostumbrando a hacer asambleas donde discutimos, acordamos y ellos tienen un problema y enseguida hacen una reunión y discuten.” (PBd, 1)

Esta trabajosa construcción, debe enfrentar periódicamente el problema de la incorporación de nuevos maestros:

*“...Porque cada vez que se cambia de maestro, es como todo nuevo para ese maestro que viene, hay que volver a empezar, es como volver a empezar.
(P_ ¿ Como un inicio?)*

R_ Si, a recordar todo eso para que ese maestro vaya aprendiendo, porque no es fácil para un maestro venir a una escuela de una comunidad, y poder relacionarse culturalmente como

nosotros decimos, poder hablar así, un blanco y un mapuche. Así que cada día van a ir surgiendo problemas que tenemos que hablarlos, juntarnos nuevamente (...) yo pienso que la directora que está y los maestros que están en este momento van a tener que decirles a sus colegas que hubo un cambio grande es esta escuela y que hay reglas y va estar prevenido ese maestro y nosotros también siempre nos vamos a estar acercando para ver como va.” (PBm, 1)

La incorporación de nuevos maestr@s se plantea como un nudo problemático. Parte de la dificultad, según señalan papás y mamás, es lo que los docentes deben des-aprender en relación con su formación docente para poder incorporarse al proyecto escolar:

“...creo que el docente que tenga las ganas de trabajar en este proyecto tiene que venir predispuesto a transformarse en cuanto a varios aspectos de entender de que viene a una Comunidad entender que viene a colaborar con chicos que pertenecen a otra cultura y bueno, creo que el docente tiene que estar predispuesto a dejar mucho de lo que fue su formación para empezar este camino de a dos, que es con la comunidad (...) el maestro en sí tiene que darse cuenta de que viene con una formación pero que tiene que estar dispuesto a ir cambiando y dejar mucho de las cosas que fue formado para poder compartir, porque esto tiene que ser un espacio ya te digo de interrelación y de compartimiento de los conocimientos, entonces creo que ahí está el gran desafío, un docente que venga dispuesto a intercambiar conocimiento, que no solamente venga con lo que se formó, sino que venga a compartir.

Tanto los docentes que atravesaron el conflicto y decidieron permanecer en la escuela, como aquéllos que se incorporaron con posterioridad marcan esta situación, con distintos matices. El trabajo en la escuela de Puente Blanco supone condiciones particulares para el ejercicio de la tarea de los maestros que no dejan inmóvil la identidad del trabajo docente interpelada por una comunidad que no se ajusta al lugar tradicionalmente asignado por la escuela.

“...nunca me las cuestioné algunas cosas antes y ahora digo, pero qué, veinte años trabajando de maestra y... suponete: este tema de formar y pararse y cantar a la bandera y demás, para mí fue siempre una cosa... qué sé yo... que había que hacerla, nunca me pregunté por qué había que hacerla. Y después escucho a la gente de acá, y aprendo cosas de ellos que antes... El tema del año nuevo me tiene impresionada, cambiaría ya mi familia, mis raíces digamos y haría el 24 de junio, y a todo el mundo le voy explicando, le voy contando y le voy diciendo la razón que le veo a la gente. Y yo nunca me cuestioné. Como que me enseñaron cosas y yo las hice así, 31 de diciembre año nuevo y nunca me pregunté por qué. Hay que prometer la bandera y tampoco me pregunté por qué y hay que izar la bandera, hay que bajarla, hay que cantarle, hay que... y nunca vi más allá de eso, el trasfondo que podrían tener ciertas cosas, no. (...) siempre fui cuestionadora pero de derechos del momento digamos, alguna injusticia que veía, siempre peleaba por mí o por otro (...) pero nunca por estas cosas que ya estaban como... ya instituidas, nunca me las cuestioné, había que hacerlas, había que hacerlas, chau... Y ahora si volviera a una escuela del pueblo... no sé (se sonríe), no sé si volvería, pero si volviera sería un caos (...) Y lo que más me cuestiono a mí misma es que yo nací acá en San Martín y que de chica jugaba con C Kurvwuika y qué poco aprendí, no aprendí nada digamos. ¿Entendés? yo siempre viví con todos, yo los conozco, fui maestra de (...) los chicos G que viven acá, en la escuela del pueblo... y la verdad, está bien nunca pensé si era mapuche o no, pero nunca aprendí nada tampoco ni me preocupé por aprender de ellos y no es que... tengo cuarenta y cuatro años y recién ahora me vengo a dar cuenta realmente de muchas cosas...” (PBd, 1)

Las respuestas no son unívocas, aunque los consensos logrados por la comunidad y los maestros con posterioridad al conflicto establecen parámetros que difícilmente puedan evadirse.

Dentro los replanteos, se encuentra el del ‘lugar del saber’ propio de la figura docente, que se ve interpelado. El maestro debe reconocerse a sí mismo como ignorante e incluso hacerse cargo de

la posición de opresión y negación hacia el otro en la que se ha ubicado tradicionalmente la identidad docente.

“...todos los días estoy aprendiendo, y yo creo que solamente se puede hablar de interculturalidad cuando uno conoce la otra cultura, o por lo menos tiene algo más de noción. Yo, como que no conocía nada, entonces más que, al principio más que interculturalidad era imponer mi cultura, y después me di cuenta que me ablandé y que fui conociendo más, di más lugar a que me transmitieran un poco más de ellos y que los chicos me hablaran de los derechos y hablar de derechos y obligaciones desde... su punto de vista... enojados también en su momento, que por ahí, es una cultura que está muy golpeada y a veces a uno le duele o le molesta lo que dicen pero en realidad ellos necesitan imponer y exponer más su cultura para realmente tener interculturalidad...” (PBd, 3)

Otro de los aspectos evaluados positivamente, es el relativo al nivel de aprendizaje de los niños:

“Yo vi que han rendido mucho más que en otros años, porque M. ahora está en sexto y veo que sí, que ha mejorado un montón, aparte uno le pide explicaciones a las maestras y ellas te las dan, cosa que antes no pasaba. Y las carpetas no están tan abultadas con fotocopias...” (PBm, 2)

Aunque ésta sigue siendo una demanda reiteradamente expresada por la comunidad. No resulta sencillo revertir el nivel de deterioro en la enseñanza.

Para los maestros, los logros en cuanto al nivel educativo son resultado también de la transformación en las relaciones a la que aludimos anteriormente, y al proceso de revalorización de la identidad mapuche, antes negada por la escuela:

“Cuando yo llegué y estaba la otra directora, hasta los mismos chicos desconocían su cultura; por ejemplo preguntábamos quiénes eran mapuches y nadie levantaba la mano...es decir no tenían asumida su cultura. Levanten la mano los que son mapuches; ninguno levantaba la mano; a nosotros nos daba gracia, ninguno se identificaba con su cultura. Es decir, no sólo teníamos que cambiar nosotros sino también los chicos.”⁶⁴

“Noto un cambio, no sé si adquirieron tanta cantidad de contenidos pero noto un cambio en el desenvolvimiento de ellos, supónete me preguntan una cosa y digo yo no la sé, qué hacemos. Bueno, van buscan un libro, diccionario, manual lo que sea y lo buscan, antes ni preguntaban, no sé si no les interesaba o tenían vergüenza de decir no sé esto...” (PBd, 1)

Para la comunidad, la escuela que hoy tienen es el fruto de sus luchas, luchas porque exista una escuela en el paraje, luchas por un edificio, luchas por una escuela ‘distinta’.

En última instancia, estas luchas por la escuela cobran otra dimensión en tanto son enlazadas en un sentido más amplio con las luchas del Pueblo Mapuche por sus derechos:

“Esta lucha que se da sobre todo en la escuela, es por los derechos que tenemos nosotros como pueblo. Es en contra del gobierno, del estado, que siempre nos niega nuestro derecho que tenemos como pueblo mapuche. Nosotros sí tenemos bien en cuenta cuáles son nuestros derechos, creo que va a seguir la lucha del pueblo mapuche. Yo pienso que nosotros sí sabemos bien qué es lo que nos pertenece o qué es lo que somos como pueblo...” (PBm, 2)

Desde otro ángulo, este proceso hacia la interculturalidad asumido por la escuela se articula y retroalimenta con procesos de educación autónoma en el seno de la comunidad⁶⁵:

⁶⁴ Registro de los talleres realizado por docentes con participación del CEPINT durante el ciclo lectivo 2002-2003.

⁶⁵ Este proceso incluirá también la realización de talleres, el último de los cuales tuvo lugar en junio de 2003, y reunió integrantes de dos parajes de la comunidad Kurvwiika.

“La atención que ponen cuando nosotros les vamos a dar una charla... eso se nota y es... es muy chiquitito pero es muy importante, porque para eso estamos trabajando nosotros... (...) No sé... que un chiquito agarra una pala y empieza a bailar coike, o que... una vez pasó que los nenes de R la retaron a su mamá porque iba a matar una araña: ‘¿cómo vas a andar matando bichitos, es parte de la naturaleza... no se puede matar...’ Y cosas así, del respeto... de la naturaleza, el valor, y cosas que nosotros les vamos contando... (PBj-V)

“...y ahora ellos mismos quieran aprender ahora... [se refiere a los padres] como vieron que el proceso de los chicos los superó a ellos, los chicos tienen más conocimiento que ellos, y quieren saber lo que saben los chicos” (PBj-A)

El Programa de Educación Intercultural

A partir de la realización de los talleres que convocaron a la comunidad y al Centro de Educación Mapuce Norgvbamtuleayñ, se definió un Programa de Educación Intercultural para la escuela N° 161, que incluye cinco componentes fundamentales articulados entre sí. Estos componentes serían:

- la investigación que permita tanto el rescate y sistematización del conocimiento mapuche como sus métodos y mecanismos de transmisión;
- el diseño de un plan de estudios o currículo intercultural, que incluya conocimientos de ambas culturas;
- el diseño de un modelo pedagógico, que incorpore saberes pedagógicos tanto mapuches como occidentales;
- la capacitación y formación docente, a través de instancias tanto teóricas como prácticas
- la elaboración de materiales didácticos en perspectiva intercultural, que retomen las dimensiones anteriores.⁶⁶

Resulta importante destacar cómo la propuesta no se agota en una mera sumatoria de contenidos, sino que avanza sobre aspectos relativos a las formas de enseñanza.

Trataremos de analizar a continuación cómo se tensionan los sentidos de interculturalidad puestos en juego en la experiencia de Puente Blanco.

¿De qué se trata la interculturalidad? Una búsqueda de respuestas y estrategias entre lo axiomático y lo inédito.

A lo largo del proceso de discusión, reclamo, reflexión llevado adelante por la comunidad durante el conflicto, la interculturalidad deviene un lenguaje posible en el que sustentar las demandas, demandas que tensionan un reclamo de igualdad en el acceso a la educación y un reclamo de reconocimiento de una identidad y una culturas diferentes.

En cierta forma, los elementos aportados por los jóvenes y por miembros de la COM que venían transitando una reflexión acerca de la educación y que aportaban una definición más política de lo intercultural sostenida desde la organización del pueblo mapuche, permitieron hilvanar distintos hechos vividos como discriminación:

⁶⁶ En *Marici Wew. Periódico Mapuce*. Año 1 Número 1. 2003. Neuquén.

“...siempre se nos decía que en la escuela del pueblo era mejor, que se aprendía más, que ustedes son unos burros y entonces desde ya nos sentíamos discriminados, no nos respetaban nuestra sabiduría que nos dejaron nuestros padres.” (PBm, 1)

Esto significó la posibilidad de realizar el pasaje desde “*unas maestras que no enseñan*” a una crítica de la escuela como históricamente negadora y corrosiva de la identidad del pueblo mapuche.

“...si bien es cierto [que] la idea intercultural ya existía y nosotros mínimamente la estábamos teniendo un poco clara, hay otra parte de la Comunidad que en ese momento no entendía lo que era la propuesta, pero sí estaba segura de lo que querían en cuanto al nivel de capacitación, de aprendizaje de sus chicos...” (PBm, 4)

“...y ahí fui entendiendo el por qué los chicos debían ser respetados por lo que son. (...) ...porque yo logré entender que los chicos tienen que tener y sentir el valor ese, de lo que ellos son y eso para mí es importante, porque ellos tienen que ser respetados y valorados por lo que son, no sentirse discriminados y recuperar un poco de los valores que tiene el pueblo mapuche.” (PBm, 2)

Estas articulaciones también fueron un proceso que, construido sobre la base de un acuerdo común acerca del bajo nivel educativo de la escuela, se proyectó a la necesidad de entender la escuela como espacio de fortalecimiento de la identidad mapuche. Esto implicaba no sólo el desplazamiento de la directora sino la construcción de una escuela ‘otra’, más allá de los maestros circunstanciales. Es decir, que del conflicto la escuela emerge transformada tanto en las relaciones que la constituyen como en el imaginario de los actores.

El conflicto dejó entonces el término interculturalidad como un punto indiscutible e irreversible en relación con la escuela.

Para quienes permanecieron en la escuela luego de tan fuertes cuestionamientos, tuvo un carácter ambivalente: fue tanto una imposición como una tabla de salvación, desde la cual podrían releer su propia historia hacia atrás como ‘ignorancia’, el conflicto como un ‘darse cuenta’, y así aferrarse a un proyecto futuro. Para quienes ingresaron, constituyó también una condición no elegida pero ineludible, al tiempo que un interrogante. No podemos dejar de señalar aquí los riesgos de una recepción acrítica de la ‘interculturalidad’, en tanto dispositivo que tras una fachada de respeto a la diferencia no desmantele los mandatos homogeneizadores y civilizadores de la escuela moderna constitutivos de la identidad docente.⁶⁷

En todo caso, fue un término que inicialmente provocó ‘alergia’ en algunas maestras y maestros, quienes también deberán recorrer aún un camino para significarlo como algo más que un término hueco, ‘snob’ o impuesto.

“...estoy más o menos leyendo de a poco como para adentrarme un poco, pero la verdad es que la interculturalidad la conocí, la sigo conociendo en carne propia. (...) me gusta armarme mis propios conceptos y nociones y realmente me parecía que en su momento lo estaban usando así como un término... (...) Como muy así impuesto, o sea muy teórico, muy impuesto digamos...”

(P- Como que hay que usarlo...)

Claro, como que quedaba lindo, viste. Muy snob, más que snob, estaba muy en boga en la comunidad y en el proyecto.

(P- Bueno, y para vos qué es la interculturalidad, qué significa esto, no la definición del libro.)

⁶⁷ Ver Díaz (2001) y Díaz y Alonso, “¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo?”, en Díaz y Alonso (2003).

Y para mí, bueno, yo me estoy metiendo... yo la estoy viviendo como que... (...) realmente lo estoy viviendo así en carne propia y pasando, a diario, porque todos los días estoy aprendiendo, y yo creo que solamente se puede hablar de interculturalidad cuando uno conoce la otra cultura, o por lo menos tiene algo más de noción. Yo, como que no conocía nada, entonces más que, al principio más que interculturalidad era imponer mi cultura, y después me di cuenta que me ablandé y que fui conociendo más, di más lugar a que me transmitieran un poco más de ellos y que los chicos me hablaran de los derechos y hablar de derechos y obligaciones desde... su punto de vista... enojados también en su momento, que por ahí, es una cultura que está muy golpeada y a veces a uno le duele o le molesta lo que dicen pero en realidad ellos necesitan imponer y exponer más su cultura para realmente tener interculturalidad...” (PBd, 3)

‘Interculturalidad’ resulta ser un significante básico del consenso, pero en él se multiplican los sentidos y por lo tanto los desplazamientos y las disputas, tal como puede desprenderse de las palabras de la docente citada anteriormente. Intentaremos desplegar algunos de los sentidos que los distintos actores ponen en juego, marcando con trazos gruesos los ejes problemáticos y las tensiones implicados.

En primer lugar, y como lugar básico de acuerdo, hace referencia a la transformación de las relaciones en un sentido de mayor democratización. Lo que se enfatiza es el respeto, la confianza, la mayor participación, la capacidad de escuchar y la posibilidad de intervenir en la toma de decisiones. Alude sustancialmente a la transformación de las relaciones interpersonales, institucionales y entre escuela y comunidad. En este sentido, los maestros que abogan por una redefinición de los vínculos pedagógicos, señalan que este aspecto no diferencia a esta escuela de otras, lo que diluye en cierta forma el problema de la diferencia cultural. Aquí queda en suspenso la dimensión política referida a la necesidad de la democratización de las relaciones entendida como relación entre pueblos diferentes, que es sostenida mayoritariamente por la comunidad y reconocida por algunos maestros. Así, la interculturalidad entendida como democratización se mueve en una tensión entre el reconocimiento igualitario ‘ciego a las diferencias’ y el reconocimiento activo de las mismas, en la tensión entre igualdad y diferencia.

En segundo lugar, interculturalidad involucra para los distintos actores la inclusión de contenidos de la organización, la historia y la cosmovisión mapuche en/dentro de la escuela. En este sentido se plantea una ‘revalorización de la cultura’ y su integración como contenido curricular, como reconocimiento de su legitimidad.

Hemos señalado cómo, luego de la solución del conflicto, se sigue con la propuesta generada con anterioridad por los jóvenes de la comunidad; durante el período 2001/02 son ampliamente requeridos por los docentes y participan en el dictado de clases.

Así la interculturalidad resulta imaginada –tal como se refleja en el programa presentado en el punto anterior- bajo los términos de complementariedad entre conocimientos mapuche y huincas (blancos). Esta idea de las ‘dos culturas’ presentes al interior de la escuela, tranquilizadora e inquietante a la vez, impulsa transformaciones al tiempo que a veces se convierte en una coartada que aquietta e inmoviliza, y a veces encubre posiciones diferentes (cuando no antagónicas).

Para los docentes, por una parte, pone en jaque su rol tradicional de portador de saber, ya que deben declararse ignorantes frente a la otra cultura; esto a su vez justifica cierta delegación de tareas en los representantes de la comunidad. Por otra parte, pareciera sin embargo que fuera posible aprender los contenidos de la otra cultura, y transmitirlos posteriormente, lo que en cierta forma los restituye en el lugar, sin haber producido un cambio significativo en cuanto a la posición en relación con el saber y la representación del otro. Este es un proceso que parece estar poniéndose ahora en marcha, en tanto algunos docentes poco a poco van sintiéndose habilitados para hablar de la cultura mapuche. En este sentido, difiere sustancialmente de la propuesta

sostenida por el programa: si bien es necesario que la escuela incluya conocimientos y formas de enseñanza mapuche, no es función de los maestros enseñarlos, pero sí trabajar sobre la base de su conocimiento y valoración, para construir las articulaciones posibles en forma conjunta.

Se abriría aquí un tercer aspecto, que nos acercaría a una idea de interculturalidad como diálogo; si la educación intercultural involucra, por una parte, desplegar una fuerte educación autónoma tanto dentro como fuera de la escuela, y por el otro, un trabajo deconstructivo de los mandatos fundantes sobre la formación docente y la institución, lo interesante resulta justamente de la posibilidad que ambas estrategias se articulen.

Ésta parece ser en la actualidad uno de los mayores desafíos en Puente Blanco: cómo producir esas articulaciones que se traduzcan en proyectos pedagógicos institucionales y en estrategias didácticas capaces de orientar el trabajo cotidiano de los docentes en el aula. No siempre todos los maestros ven como necesaria y/o están dispuestas a encarar esta revisión de sus prácticas y los supuestos en que se asientan, en algunos casos porque aparece como un proceso ya realizado, más que como un trabajo de constante crítica y reconstrucción. Resulta sugerente que a dos años del conflicto no se haya podido articular un proyecto institucional para discutir con la comunidad.

Retomando en segundo aspecto que hacía referencia a las ‘dos culturas’, y de acuerdo a representaciones sostenidas por algunos maestros, la inclusión de contenidos de la ‘otra cultura’ es algunas veces homologada a la aceptación de la existencia de ‘múltiples perspectivas’, posición inscripta en una matriz democrática frente a otra autoritaria del tratamiento del conocimiento. Esto les permite trazar líneas de continuidad con su trabajo en otras escuelas. Creemos que esta postura también se distancia de la sostenida por el Centro de Educación Norgvbamtuleayíñ y que sustenta la direccionalidad que se intenta imprimir a la experiencia intercultural en Puente Blanco; aquí la complementariedad y posibilidad de articulación implica también un igual valor entre ambos conocimientos, y supone dos culturas en un sentido fuerte y totalizador, que no puede ser asimilada a ‘multiplicidad de perspectivas distintas’: “*Una cultura general que representa a una sociedad conformada por múltiples orígenes de inmigrantes y a una cultura originaria que es la Mapuce.*”⁶⁸

Por otra parte, pensar desde una complementariedad de culturas o una multiplicidad relativizante, hace que los conflictos latentes entre las múltiples perspectivas y/o las distintas culturas no resulten siempre evidentes; sin embargo, emergen con fuerza ante situaciones que, como los actos escolares -particularmente en la Promesa de lealtad a la bandera, realizada por los alumnos de 4° año- ponen en evidencia cómo representaciones y saberes se articulan con relaciones de poder. Es en estos puntos donde se hace visible en qué medida hacer lugar a la ‘otra cultura’ implica un corrimiento de los propios parámetros. Lo que aparece como ineludible aquí, es el conflicto, dimensión muchas veces obliterada en las miradas centradas en la democratización de relaciones y la complementariedad de conocimientos.

Un cuarto aspecto, entonces, es la introducción de una dimensión fuertemente política en el tratamiento de la interculturalidad; así, la educación intercultural resulta un elemento más en la reivindicación de los derechos del Pueblo Mapuche, e implica –justamente– su reconocimiento como Pueblo, con un alcance que no todas/os los maestros están dispuestos a aceptar.

Es en estas tensiones, que se mueve el proceso de construcción en Puente Blanco, buscando día a día, el camino para convertirse en una dinámica institucional viable y sustentable, que acompañe y se retroalimente con la afirmación y proyección del paraje y la comunidad.

⁶⁸ Marici Wew. *Periódico Mapuce*. Año 1 Número 1. 2003. Neuquén.

3.2. De ‘Parques Nacionales’ a ‘Kimtuim Kom Peñi Huen’: la escuela n° 146, Paraje Trompul

Este documento centrará su descripción y análisis alrededor de una experiencia en perspectiva intercultural que ha llevado adelante la escuela N° 146 del paraje Trompul (San Martín de los Andes, Provincia de Neuquén) durante el año 2002⁶⁹. Intentaremos dar cuenta de la complejidad que ha significado la construcción de una propuesta intercultural, entendiendo lo intercultural como una dinámica, una forma nueva de relacionarse que critique relaciones de opresión basadas en la represión cultural.

Para esta institución, y en particular para el diseño e implementación de la propuesta de cambio de nombre de la escuela, han sido fundamentales las relaciones establecidas con los papás y mamás de los y las alumnas y otros integrantes de la comunidad Curruhinca, como ancianos, y padres de ex-alumnos y alumnas. También con actores que van más allá del paraje, como la Coordinación de Organizaciones Mapuche (COM), en tanto institución que representa al pueblo mapuche, y con el Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT) como equipo de profesores y alumnos de la UNCo, cuyo vínculo con los protagonistas de estas experiencias se remonta a mucho antes de la concreción de este proyecto de investigación.

La intención de este escrito es abordar el proceso desarrollado en el año 2002 que tuvo como eje el cambio de nombre de la escuela, que pasó de llamarse ‘Parques Nacionales’ a llamarse ‘Kimtuim Kom Peñi Huen’ (Aprendiendo juntos como hermanos). Este momento es otra etapa en la construcción de un proyecto de educación intercultural. Nuestra sistematización intentará dar densidad a los distintos intereses que pusieron en juego los protagonistas. En este sentido, haremos alusión a otros momentos vividos por la escuela y la comunidad de Trompul, que muestran una dinámica de trabajo y de experiencias personales cuyo sentido y significado se integran y entrecruzan con el proceso de cambio de nombre.

3.2.1. Veinte años de la escuela: ¿ qué festejamos?

En este proceso particular de la escuela vinculado al cambio de nombre de la institución y llevado adelante en el transcurso del año 2002⁷⁰ (y que aún continúa), confluyen varios factores y prácticas que permitieron madurar dinámicas de decisión y participación por parte de la comunidad⁷¹ (padres, alumnos, docentes y ancianos de la comunidad).

A nivel institucional e impulsado por los docentes, se imprime al trabajo escolar una perspectiva político-pedagógica que lleva a la construcción de proyectos educativos donde se irán tomando paulatinamente problemáticas relacionadas con la identidad mapuche, la democracia, los

⁶⁹ Para datos contextuales y una breve caracterización de la institución remitirse al Anexo IV (Caracterización de la comunidad, las escuelas y los parajes en que se asientan).

⁷⁰ Este proceso será especificado en el próximo apartado.

⁷¹ Estamos entendiendo por ‘comunidad’, al conjunto de actores sociales que se encuentran accionando desde distintos lugares en esta experiencia, cuya pertenencia no es sólo mapuche y asimismo excede a la comunidad educativa más directa.

derechos de los pueblos originarios y los derechos humanos. Estos proyectos no se traducen en la sumatoria de saberes al curriculum escolar, sino en la apertura de la escuela a la comunidad desde la evaluación conjunta con los docentes de los proyectos de la institución y el tratamiento de diversas problemáticas como la violencia, la sexualidad, las efemérides escolares (como las fechas patrias y el ‘12 de octubre’).

A través de la siguiente frase se puede vislumbrar esta forma abordaje :

“Lo que fue marcando los desafíos [se refiere a los desafíos para la escuela] eran hechos importantes, sucesos de la comunidad, hechos escolares o planteos pedagógicos. Nunca el nuevo paso salió de un curriculum, de un mandato. Sí, a veces, hechos históricos: 500 años [del ‘Descubrimiento’], 50 años de los derechos humanos, 25 años de la dictadura, etc, etc, que se puede tomar como tema curricular (o mejor dicho, que lo hicimos curricular). Otras veces se debió a hechos fuertes de la comunidad: entregas de viviendas, título de las tierras, conflictos de tierras o de relación con el pueblo[la ciudad de San Martín de los Andes] , etc. Y otras veces discusiones pedagógicas: "sicogénesis" o constructivismo, maestro de lengua, los 10 años de escuela, los 20 años, los egresados, etc., etc. Frente a esto que vivíamos todos, pensábamos que éramos capaces de afrontar hoy, y así nos mandamos con temas y diferentes talleres que fueron definiendo conceptos: cultura, identidad, escuela, estudio, comunidad, norma, grupo, respeto, etc., etc., aunque hay algunos que se deben volver a tratar de vez en cuando. Ahora retomaremos cultura, porque se puede dar una vueltita de rosca. O sea, el camino fue y será largo, porque cuando una cosa ya no hace ruido, por lo aceiteada que está: es que hay que exigirla un poco más. No se puede estar tranquilo, el crecimiento debe ser permanente y no se puede volver para atrás...”(Td, 1)72

A lo largo de todas las experiencias por las que atraviesan la escuela y la comunidad de padres y madres de Trompul, uno de los elementos que caracteriza la dinámica de trabajo, es la evaluación de cada uno de los proyectos institucionales. Esto a su vez involucra encuentros con otras escuelas por distintos motivos, tales como la organización de encuentros de palín⁷³ y de escuelas rurales⁷⁴.

Para los maestros el sentido de las evaluaciones es fundamental, y lejos está de representar un instrumento que cuantifica y que controla -como lo hacía y lo hace esa escuela autoritaria que intentan dejar atrás-:

“ (...) C: B, cuando vos al principio dijiste que también habían estado haciendo la evaluación del encuentro de palín... ¿hicieron algo de eso..?

B: Sí, nosotros nos la pasamos evaluando... Miren, yo ahora ya incorporé un pensamiento de Pescetti; ¿vieron Pescetti, que escribe cuentos para chicos? Maestro de música...Y él dice que uno de los defectos fundamentales de la escuela -porque es maestro de música- es que nosotros salimos analfabetos de nosotros mismos; esto de que la escuela no te da posibilidad de pensar lo que hiciste, lo que no hiciste, a conocerte... la evaluación es fundamental para eso... así que bueno, yo les digo ‘no tenemos que ser analfabetos de nosotros mismos, entonces evaluemos...’ (risas)”75

⁷² A partir de aquí y a menos que se indique lo contrario, los textos en bastardillas corresponden a citas de entrevistas. La nomenclatura que figura al finalizar la cita -además de identificar la entrevista- aporta los siguientes datos: T: Trompul; PB: Puente Blanco; d: docente; m: poblador/a mapuche.

⁷³ Juego mapuche.

⁷⁴ Son encuentros donde se reúnen maestro/as y alumno/as de escuelas rurales para compartir distintas actividades y experiencias.

⁷⁵ Relato de B, directora de la escuela de Trompul, durante una reunión realizada en diciembre del 2002.

La posibilidad de cambiarle el nombre a la escuela nace desde la evaluación y el replanteo del proyecto institucional, y por lo tanto cruzará el trabajo de toda la escuela. Desde los maestros se entiende que el nombre de ‘Parques Nacionales’ no es representativo de la identidad de la escuela. Esta idea sería compartida con la comunidad durante el trabajo llevado adelante por los maestros tanto desde el espacio áulico como desde las reuniones periódicas que realizaron durante todo el año padres, madres, ancianos, chicos y docentes.

“Como en varias oportunidades veníamos trabajando la historia del lugar, la del pueblo Nación Mapuche y la de los pueblos originarios, éramos concientes (como maestras/os) de la relación de Parques y mapuches. Teníamos muchos relatos, muchos documentos y había trabajado con los chicos/as esta relación en el aula, por lo que el tema no era nuevo. Yo había aprendido mucho junto con los alumnos /as en esa investigación que hicimos, en esa historización y yo era conciente que los padres no podían relacionar todo lo que había pasado con lo que les estaba pasando. Lo fuimos charlando con el equipo docente, participamos del taller donde R. retoma lo del Perito Moreno⁷⁶ y sentimos que a la altura de replanteo de escuela que estábamos, no podíamos seguir identificándonos con el nombre de Parques Nacionales Argentinos. (...) y decidimos plantearlo a la gente y animarnos a discutir estos temas, a dar nuevos elementos, a bajar línea institucional y a dejarnos llevar por las producciones de la comunidad. Allí vimos que el malestar era general...”. (Td, 1)

Es en ocasión de este curso sobre el día de la raza organizado por la COM, el CEPINT y ATEN que al reunirse los docentes y algunos padres asistentes para realizar el Trabajo Final diseñan un primer esbozo de lo que sería la propuesta de cambio de nombre de la escuela. Parques Nacionales es una institución que parte de una donación del Perito Moreno en 1903, y durante el curso se efectuó una crítica y comparación entre la posición del perito (explorador científico y fundador del Museo de la Plata, ‘amigo de los indios) desmitificando y aportando elementos acerca del discurso y las prácticas nacionalizadoras de la escuela. Por ello el nombre de Parques está vinculado a esa posición represiva del Pueblo Mapuche y es una pesada carga que la escuela debía soportar.

Pero para llegar a esta instancia de proyección y reflexión alrededor del cambio de nombre y todo lo que esto generó en el trabajo áulico, en la movilización de los padres, madres y ancianos, es necesario retroceder en el tiempo y adentrarnos en la dinámica mencionada al principio de este documento. Tendremos en cuenta algunos momentos claves de la escuela y la comunidad desde la creación de la institución en el año 1982 hasta el año 2002, para poder visualizar las huellas que han recorrido los actores principales de este proyecto, en el trazado de un camino intercultural, de reconocimiento activo de las diferencias y de fortalecimiento de la identidad mapuche.

Para comprender este camino es necesario tener en cuenta las instancias de participación por parte de la comunidad en distintos hechos políticos; la marcha por los 500 años, los diversos cortes de ruta en San Martín de los Andes y otras acciones. Esto implica avanzar hacia el terreno de la movilización de actores desde la confrontación más directa con el estado; es decir, destacar que las experiencias de educación intercultural se inscriben en unas arenas o terrenos políticamente cargados, que trascienden los límites del aula y de la escuela.

Es importante señalar en esta cronología la forma en que fue nombrada esta escuela en el año de su creación 1982 por el director de turno, quién sería fuertemente cuestionado por la comunidad:

⁷⁶ Se refiere al curso “El malestar de las ‘razas’”, realizado en Puente Blanco en octubre de 2001. Ver apartado 3.1.4. Construyendo interculturalidad.

*“...Por conveniencia, para poder manejar mejor, el maestro no hizo reuniones ni con los alumnos, ni con los padres, el director lo puso. No le consultaron a nadie... los chicos venían, el poblador a la escuela no venía. ¿Cómo una sola persona sin consultar a nadie le puso el nombre? Se llamó Parques porque si necesitaban algo, pensaron que le iba a ayudar.”⁷⁷
Si lo hubiera puesto los pobladores hubiera sido otra cosa.”⁷⁸*

Es durante esa etapa que se extiende hasta el año 1988, que la escuela es caracterizada desde el no aprendizaje de los chicos y el fracaso de los mismos al ingresar al secundario. A esto, se suma la poca participación de los padres y madres reflejada en las actas de los actos escolares de la escuela de Trompul.

En el año 1988, asume un nuevo director que, si bien se mantiene en el cargo por poco tiempo, marca una diferencia en el trabajo curricular de la escuela y en la forma de concebir la relación de la misma con la comunidad de Trompul:

“..La escuela tiene continuidad pedagógica desde el año 1988, realizando un proceso de reconocimiento activo de la diferencia a través de distintas experiencias, proyectos e intentos de deconstrucciones y construcciones. Si bien ha ido cambiando el personal y la comunidad fue creciendo mucho, siempre se planificó institucionalmente a partir de la evaluación de lo hecho el año anterior, y hoy en día se hace entre docentes, padres y alumnos.”⁷⁹

En el año 1992 van a ocurrir dos hechos importantes que van a repercutir en el trabajo de la escuela y en la comunidad como parte del Pueblo Mapuche. Uno de ellos es el 1º Encuentro de Educación y Cultura Mapuche⁸⁰ realizado en Naunauco, donde se registran importantes demandas por parte de la COM, en cuanto a la educación que ellos quieren para sus hijos, demandas que interpelan fuertemente el rol de los maestros:

“...Por eso cuando a nosotros nos dicen ‘empezar a trabajar la interculturalidad en la escuela de Trompul fue idea de los maestros’, yo no estoy de acuerdo porque en Naunauco hubo una demanda muy clara del Pueblo Nación Mapuche, como Pueblo Nación Mapuche que había que empezar a buscar una nueva relación (...) porque es verdad que permanentemente estábamos como revisando la historia del aula, nos bombardeaban con lo de los 500 años y por otro lado la gente estaba viviendo este proceso como comisión directiva y comunidad sobre la bandera mapuche, entonces había muchos espacios de discusión (...) y esta discusión entró en la escuela. Entonces ahí es como que se rompió esto de que hay una única historia y (...) se fortalece mucho toda esta historia oral, la historia de la gente y la demanda de la gente..”⁸¹

Esta instancia también es reconocida como un momento clave por las mamás de Trompul:

“...Y en el '92 (...) empezaron a trabajar en Naunauco con la cultura, empezaron a hablar sobre todo esto, lo que es la identidad mapuche y así los docentes conjuntamente con los padres

⁷⁷ Registro de reuniones de la comunidad y docentes en marco del cambio de nombre de la escuela. Estas reuniones comenzaron el 22 de setiembre del 2002 y se extendieron de forma semanal hasta el 09 de octubre del mismo año, reunión en la cual se hace efectiva la elección del nuevo nombre. La cita corresponde a una anciana de la comunidad que tuvo hijos en la escuela en las primeras épocas de la misma. En su relato hace mención a la relación con la institución Parques Nacionales que será trabajada con mayor profundidad en la propuesta de trabajo sostenida en las reuniones por el cambio de nombre a la escuela, instancia en la que será fundamental la memoria de los pobladores más ancianos de la comunidad Kurvwuika.

⁷⁸ Ibid. Cita correspondiente a la intervención de una mamá, representante de la comunidad.

⁷⁹ Fragmento extraído de documento realizado por docentes de Trompul para presentar al Consejo Provincial de Educación de la provincia del Neuquén.

⁸⁰ Ver apartado 2.4. Los maestros neuquinos y sus encuentros con el Pueblo Mapuche.

⁸¹ Extracto del registro tomado en el Encuentro de Maestros Rurales y Pueblo Mapuche del año 2002, durante el relato de experiencias interculturales. Dicha exposición pertenece a la directora de la escuela de Trompul.

empezaron a llevar ahí a la escuelita ésta del paraje Trompul, empezamos a hacer muchas reuniones para empezar a trabajar con el tema de nuestra identidad. En conjunto con ella y los padres y todos ahí en el '92 hicimos la primera marcha, que le llamamos la Marcha por la Verdad. Fueron de los 500 años (...) Y así a medida de transcurrir el tiempo nosotros fuimos dándole a saber a nuestros hijos lo que es ser mapuche, porque ellos también no lo tenían muy claro y nosotros como padres jóvenes empezamos a trabajar todo esto y después en el '93 organizamos nuevamente con... el lonko nos da el trabajo de volver a formar, hacer una marcha en el '93 con varias comunidades que organizamos ahí en San Martín de los Andes... ”⁸².

En los párrafos anteriores se evidencia el giro que tiene la escuela de Trompul, y desde esta lectura podemos decir que se plantea el desafío de un cambio: dejar de ser autoritaria, discriminadora y ser una escuela más democrática.

En el proceso de deconstrucción de sus mandatos fundantes, relacionados con la homogeneización de las identidades bajo la bandera argentina -y demás símbolos patrios que debían reforzar el proyecto de construcción del Estado Argentino-, los protagonistas de esta experiencia han realizado y aún realizan una tarea enorme de crítica histórica, y de revisión de contenidos y prácticas escolares.

En esta tarea de refundación de la identidad de la escuela, que después de muchos años se materializó con el cambio de nombre, se interceptan, se encuentran y desencuentran subjetividades, historias de vida; pero a la vez los une y los convoca un proyecto político cultural de cambio. Un proyecto que se sitúa desde el reconocimiento de las diferencias, la denuncia de relaciones desiguales, de la opresión y la exclusión social. El sistema educativo desde sus inicios se ha consolidado como un aparato de selección donde los mejor calificados, los que logran adaptarse al sistema, son los que tienen posibilidades de proyectarse un futuro mejor. Para las familias de Trompul, estas aspiraciones apenas llegan a la posibilidad de que sus hijos terminen la escuela primaria, y albergan la esperanza de que la escuela les brinde una solidez de conocimiento suficiente para que no fracasen en el secundario si pueden concretar el ingreso al mismo:

“Con respecto a los chicos, a cómo está la enseñanza en la escuela de Trompul, también fue duro el trabajo con los padres jóvenes más que nada; por ejemplo mi marido, él quiso ir al secundario y no podía porque era muy bajo el nivel de la escuela(...) La experiencia nosotros la vivimos en carne propia porque mi hijo, cuando nos fuimos a Plottier, él iba a pasar a 2º grado. Llegamos allí en la ciudad que era diferente, aparte de tener compañeros diferentes que él era un niño mapuche no podía avanzar, entonces nosotros empezamos a pensar en conjunto con la docente y nos llamó y nos dijo que nos iban a mandar atrás el nene y él iba con la idea de ir a 2º grado, ya estaba su cabecita puesta ahí. Esa experiencia nosotros la vivimos y dijimos ‘no, no pueden mandar a nuestro hijo atrás porque él ya está metido en su cabecita eso de estar en 2º grado’. ‘Entonces vamos a trabajar juntos’, nos dijo la docente ‘Yo le voy a ayudar acá en la escuela, ustedes ayudan en la casa’ (...) Estuvimos un año y medio en Plottier nosotros, y volvimos y el chico aprendió muchísimo. Entonces nosotros cuando llegamos a la escuela de Trompul le explicamos esto al docente que estaba ahí... Le explicamos todo cómo fue y ahí empezamos a trabajar entre jóvenes y nosotros le comentamos a los padres y bueno y así... tantas reuniones, tanto que hacemos, en marzo empezamos a hacer un trabajo con el docente, que hagan otras cosas digamos, que abran un diálogo con otros chicos, que le enseñen cosas como le enseñan en el centro, y así hoy vemos que los hijos de mis otros primos le está yendo muy bien en el secundario. Pero eso fue toda una lucha también con el docente, con los padres jóvenes y después fueron avanzando los padres más viejos, fueron trabajando con nosotros. (...)

⁸² Ibid anterior; dicho extracto pertenece al relato de una de las madres de la comunidad Kurvwiika de Trompul.

Esa es la experiencia que tenemos, que fue una experiencia también de ahí de la escuelita de Trompul y bueno y hoy les puedo decir que los hijos están avanzando en el secundario. Tenemos ocho, nueve chicos en el secundario, algunos les está yendo muy bien, están en tercer año, están muy bien y ellos pueden, nosotros podemos como mapuche..”⁸³

En este sentido, los párrafos anteriores tratan de dar cuenta del sentido profundo que ha tenido para la comunidad, los maestros y alumnos, el encaminarse en este tren que trasciende el cumplimiento de un proyecto educativo institucional y se inscribe en las dinámicas de participación y organización y además se articula con otras instancias y formas de lucha tanto de los docentes como del paraje y de la comunidad mapuche.

3.2.2. Y entonces...¿ por qué le cambiamos el nombre a la escuela?.

La propuesta de los maestros de cambiar el nombre, que viene a colación del cumpleaños de la escuela, representa la posibilidad de indagar en la relación con Parques Nacionales, de recuperar la historia de opresión del Pueblo Mapuche. En este sentido, se hizo hincapié en el trabajo sobre la memoria de los más ancianos y el darle un lugar importante a la lengua oral.

(P-: (...) sabían en aquel tiempo de algún conflicto entre la comunidad con guardaparques).

“ Sí, yo me acuerdo que mi papá decía que lo esperaban y le decían, ya va a ver lo que va a pasar(cuenta de un caso de expulsión de unas familias de sus tierras). Ahora, lo que si vi, era que los gendarmes amenazaban a los mapuches que hablaban mapuzungun, y querían hacer las rogativas. Y los gendarmes cuando escuchaban a mis padres hablar el mapuzungun les decían que ahora ya estaban civilizados, prohibieron la rogativa, Parques y la gendarmería lo prohibieron.”

(P-: Así que con ganas le cambiaron el nombre a la escuela...)

“Sí, porque pisotearon mucho. Lo más jorobado de darle era eso de darle trabajo a un mapuche para jorobar a otro mapuche, le pagaban y él era usado” (Tm, 2)

La propuesta de trabajo consistió en realizar un relevamiento de hechos y anécdotas que dieran cuenta de la relación con Parques Nacionales no sólo desde los orígenes de la escuela sino también desde mucho antes. Este trabajo de investigación se compartió con la comunidad en las reuniones semanales. El trabajo de las reuniones se puede organizar en tres momentos a partir de los cuales cobra plena significación la elección del nuevo nombre de la escuela.

TEXTO PERIODÍSTICO DEL GRUPO II-(instancia de trabajo grupal durante las reuniones por el cambio de nombre)

Los perseguían con los papeles.

Si no andaban con los papeles encima les retiraban el carro de leña. Hasta que no veían los papeles no entregaban el carro de leña.

Don Marcelino tuvo que pelear con Parques Nacionales porque trataban a los mapuche muy mal. Eso se calmó cuando se tuvo el título de tierras.⁸⁴

El primer momento responde a una tarea de recopilación de datos tanto de la memoria de los pobladores como desde la “historia escrita”, que se comparte con la comunidad; el objetivo de esta introducción obedecía a la posibilidad de problematizar la relación con Parques Nacionales.

⁸³ Relato de A, mamá del paraje Trompul, relizado en el contexto de la exposición de experiencias interculturales en el encuentro de maestros rurales realizado en el año 2002.

⁸⁴ *Del trabajo de los chicos del tercer ciclo de la escuela en base a entrevistas y con perspectivas de construir un libro donde quede sentado dicha labor y reflexión alrededor de la misma.*

La instancia siguiente tiene que ver con el planteamiento de algunas aristas para pensar desde dónde nombrar la escuela, qué escuela nombrar y qué modo va a tener dicho nombramiento.

Finalmente, el último tramo de este camino entra en el terreno de las significaciones, las definiciones con respecto al nombre, las disputas y los consensos.

También los alumnos/as del tercer ciclo realizaron entrevistas a los pobladores de Trompul y pasaron por todas las casas recopilando las voces de los mismos.

En el acta de reunión de maestros N° 8 del año 2002, se mencionan algunas reflexiones previas de los maestros con respecto a la preparación de las reuniones, que se enlazan con las discusiones de reuniones anteriores:

“Ellos relacionaban muy bien [se refiere a padres, madres, ancianos] el pasado con el presente. La gente cayó de cómo pueden haber aceptado ponerse ese nombre. Pero se vio que hay cosas que nos pasan y que uno no las puede parar. Se vio como fueron pasando distintos períodos, cómo se atropella a la gente de diferentes maneras. Luego se sacó la línea histórica. El nombre de la escuela, porqué Trompul, porqué el nombre de sus hijos, porqué el nombre Kurvwuika.(...) cómo salió el nombre de la escuela y hablaron mucho de la consecuencia, y que hubo una conversación de maestros.

Hablaron de la discriminación que había y por eso se ponían nombres de blancos.

Luego se trabajó con videos [de encuentros realizados con otras escuelas en distintos momentos históricos]: ¿¿ qué nombrar??.

Hay tres momentos históricos, se constituyen tres grupos para ver qué diferencias había en cada período histórico y qué tipo de escuela en cada período. Ellos dicen que antes los papás no participaban.(...)

Hay que nombrar la identidad de la escuela.

Es muy rico todo el trabajo que se está haciendo.

Esto es una cuestión política e ideológica que va marcando pasos importantes.

Hay que tener en cuenta que también un nombre es cambiabile (...)”

De esta manera, es que se llegó a la elección del nuevo nombre de la escuela “**KIMTUM KOM PEÑI HUEN**” (Aprendiendo juntos como hermanos), propuesta presentada por uno de los grupos que se formaron para discutir el nombre, conformado por padres, madres, chicos y ancianos:

*“El sentido de **Creciendo entre hermanos**, no es solamente desde los chicos, y que entre la comunidad, también hay padre huinca o madre huinca. Entonces pensamos que lo estamos haciendo tanto los maestros/as, los padres/madres, y los chicos/as, por eso es **Creciendo entre todos...**”⁸⁵*

A esta forma de nombrar, se le agregaría la palabra ‘**aprendiendo**’, por su relación más directa con la escuela. Y así quedaría aceptado por consenso el nuevo nombre de la escuela.

El trabajo en reuniones con los padres, madres y ancianos de Trompul junto con los docentes de la escuela y el personal no docente, significó no sólo llevar adelante los objetivos de abordar la historia no oficial, recuperando los relatos de los pobladores más antiguos, sino también construir un espacio de debate, de escucha, de registro, de sistematización, de toma de decisiones, de argumentación, de conocimiento. Elementos que no fueron introducidos y apropiados por los protagonistas a partir de la experiencia de cambio de nombre, sino que ésta remonta y actualiza las dinámicas y relaciones que caracterizan la modalidad pedagógica de la escuela, y que se

⁸⁵ Registro de las reuniones por el cambio de nombre.

imprimen también a otras experiencias, tales como la preparación de viajes, los encuentros de Palín, concurrencia a los Encuentros de Maestros Rurales.

Un ejemplo claro de esta apropiación y despliegue de una dinámica de trabajo democrática y significativa, se visualiza en el siguiente extracto de entrevista a una docente de la escuela, a raíz de la experiencia con el teatro mapuche en la escuela con la comunidad⁸⁶:

“...la otra vez viene una piba y apareció con un cuaderno, para hacer el libro de actas de las reuniones; yo jamás les propuse eso, pero sí llevaba un cuaderno donde yo registraba las reuniones. Entonces apareció un día esta piba y me dijo:- Mire maestra acá yo traje un cuaderno para hacer un libro de actas porque esto es ya cualquier cosa...; y hace el acta, con su letra y como puede que me parece bárbaro. Ayer lo hizo S que es la hija de M, entonces yo le dije a B, que es una mamá de la comunidad:- No querés hacerla vos? Y ella me dijo: -No mejor que la haga S que va a la secundaria... ”. (Td, 2)

En este espacio generado alrededor del teatro y por fuera del trabajo escolar (aunque sí en la escuela y con vínculos con la institución, también se discuten y replantean cuestiones acerca de la identidad y su atravesamiento político:

“La comunidad de Aucapan pide por favor que vayamos allá. Esto es muy importante, porque Aucapan que pide la obra es una comunidad que no reconoce la bandera mapuche y está pegada al gobierno, sin embargo hay intentos de pararse en otro lado político. La comunidad de Trompul decide como PRIORIDAD IR A AUCAPAN Y A OTRAS COMUNIDADES. Después de cada actuación siempre hubo evaluación con libro de actas que lo maneja el grupo. Empiezan conflictos interesantes. Todos estos conflictos fueron con mucha discusión, horas y horas de discusión. Si hacemos bandera o no. Se decide hacer bandera. Después si hacemos cartel que diga la comunidad de donde somos. Se decide hacer cartel con el nombre Comunidad Kurvwuika de Trompul. Se habla de si poner Pueblo Nación Mapuche y después de mucha discusión deciden poner Pueblo Nación Mapuche debajo de la bandera”.(Td, 2)

Es a estos espacios que nos referimos cuando decimos que lo intercultural no sólo se construye en las cuatro paredes de la escuela, sino que esta forma de relacionarse distinta, de poner la impronta intercultural, se expande y se retroalimenta en los lugares que se significan y apropian como valiosos para constituir otra identidad, que no sea impuesta, homogeneizada ni censurada.

⁸⁶ Este grupo nace en diciembre de 2001 y crece y se fortifica por todo el año 2002.

Nace por una profesora mapuche, de teatro, quien estudiaba y residía en Buenos Aires, Miriam Alvarez. Esta profesora se queda dos meses en la escuela 146 de Trompul, y allí trabaja con los actores para preparar la Obra Kay Kay y Xeg Xeg. Los actores son niños y niñas, grandes y ancianas de la comunidad Kurvwuika de Trompul. Son 36 actores y actrices en total. La profesora Miriam Alvarez prepara la Obra de teatro con fondos del Fondo Nacional de las Artes y gracias a una beca que le salió y con esa plata se va a Bariloche para presentar la obra en el marco de un encuentro con el pueblo nación mapuche también de Chile; hay cantantes, artesanos y artesanas, poetas y bailes. Está todo registrado en diarios y revistas. En el mes de febrero, la misma obra es presentada acá en San Martín de los Andes dos veces más. En marzo empiezan las clases y la gente del teatro hace una reunión en la escuela pidiendo querer seguir. La maestra Graciela Rendón se ofrece para seguir como actriz y coordinadora, reemplazando a Miriam Alvarez. Todos aceptan. Miriam Alvarez quien tienen que irse tienen un pequeño papel en la obra, y se lo cede a Graciela con el consentimiento de la gente. En marzo comienzan las primeras reuniones coordinando la maestra Graciela. La maestra Graciela usa contenidos de la obra y de las actuaciones para llevarlo al aula como contenido curricular. Se hacen eventos para juntar fondos y se empieza a invitar al teatro en el pueblo. Se actúa tres veces en el teatro Amancay. (Extraído de un documento escrito colectivamente sobre la historia del grupo de teatro)

3.2.3. El nombre de la escuela..¿ es sólo cosa de grandes?

Aquí nos gustaría dar cuenta de la participación de los chicos en este proceso del cambio de nombre pero también hacer mención de la participación de los mismos en el teatro, como otra de las instancias que ha ido de la mano con el proceso de cambio de nombre de la escuela, entendiendo este espacio como un lugar de resignificación de la identidad mapuche y de revitalización de la misma en las nuevas generaciones.

“..ahora es como que los chicos se aburren, no prestan atención... (...) pero hay muchas exalumnas que ahora son mamás tienen ahora interés por estas cosas. Ahora con el teatro querían hablar el mapuzugun, venían y me preguntaban de alguna cosa y yo les contestaba. Y en la rogativa tampoco, los chicos andaban en la suya y los grandes en otra. Pero con el Kay Kay (teatro) las mamás jóvenes se empezaron a interesar de estas cosas, y si bien yo no tuve la educación de la escuela , tuve otra educación.” (Tm, 2)

Sin embargo a la visión de los chicos de esta pobladora, se contrapone otra representación que se vincula a la participación de los mismos en otros ámbitos, donde se refleja el perfil protagonista de estas nuevas generaciones en la construcción y significación de su identidad como integrantes de un pueblo originario.

Por ejemplo, en el transcurso del proceso abordado, los chicos de tercer ciclo realizan un viaje hacia el encuentro de Palín en Aucapán junto a la directora, el profesor de educación física y algunos padres y madres. La dinámica del encuentro fue fuertemente criticada y el rol de los chicos en la discusión y el balance de dicho encuentro nos puede ayudar a entender el lugar que ellos ocupan en este proceso:

“ (...) al otro día cuando se hace el encuentro, los pibes no soportan eso... se les prohibió el festejo, se les prohibió el marici wew, se marcó los tantos como se le antojó, discriminó a los pibes... porque se decía ‘no competencia, esto es un encuentro’, pero traían jugo para los de Aucapán y para los nuestros no, viste; cosas grossas, un desastre (... Entonces cuando volvimos los chicos dicen ‘¿por qué no había una bandera en la escuela, mapuche?’ ¿sí? ‘¿por qué había una poesía a la bandera argentina escrita en mapuche?’ ‘¿por qué no se dejó el marici wew?’ Ahí también nosotros lo hablamos y dijimos ‘Ésta es una cuestión política...’ Se dio información de esto, y también se manifestó que no todos piensan lo mismo y que es así.”⁸⁷

La intervención de los chicos/as en la experiencia de cambio de nombre de la escuela se hizo desde varios lugares. Sin embargo es importante mencionar que su participación en las reuniones no fue aceptada de entrada por los padres, y hubo que dar una discusión en función de la importancia de la misma y de la capacidad que los chicos tienen de defender sus ideas y aportar al trabajo grupal.

Cuando decimos que la participación de los chicos/as de Trompul se llevó adelante desde varios lugares, estamos haciendo alusión al intenso trabajo áulico que se realizó durante el año 2002, en el marco del proyecto institucional de la escuela. Algunos de los objetivos más destacados del mismo, tenían que ver con recuperar la historia en cuanto a la relación de la comunidad con Parques Nacionales y con poder indagar los orígenes de la escuela en un contexto político más

⁸⁷ Extracto de un encuentro entre la directora de la escuela de Trompul, integrantes del equipo de investigación y jóvenes del paraje Puente Blanco. La situación suscitada en el encuentro de palín tensiona la relación entre el gobierno provincial, a través de los maestros de lengua, y la COM.

amplio, desde la voz de los pobladores y no sólo los más ancianos. Paralelamente a la actividad concreta de entrevistar a dichos pobladores, se inició y profundizó un trabajo de investigación con respecto a fuentes históricas que dieran cuenta de la visión más historiográfica de la intervención y rol de Parques Nacionales en el contexto argentino.

“...Sí, empezamos por lo histórico porque es lo más fácil (...) nos organizamos con los chicos de tercer ciclo y los chicos se convirtieron en investigadores (...) y recuperaron la historia de la escuela en la comunidad y pasaron por todas las casas (...) entonces ellos se convirtieron en sujetos históricos que es lo que nosotros venimos trabajando, que todos lo somos, así como seres políticos”. (Td, 1)

Otra de las aristas de este proceso político-pedagógico, se vincula a la continua reflexión y evaluación de las distintas instancias que constituyeron el proceso de cambio de nombre de la escuela. En este camino podemos observar la multiplicidad de sentidos que entrecruzaron a la experiencia, algunos cuestionados, otros recreados y también construidos. Desde aquí, el sentido de la participación de los chicos en las reuniones de “los grandes” no es algo anecdótico, sino que tiene directa implicancia con el espacio que éstos han ganado en la vida escolar y en la comunidad.

“Entonces por qué no nos cierra más que la escuela se llame Parques Nacionales, porque es un nombre que fue puesto autoritariamente. La escuela nace en la dictadura, la escuela es generada por un teniente, la escuela fue impuesta, no buscada por los padres (...) entonces los chicos el análisis que hacen es: es autoritaria, ésa no es nuestra escuela, nos impusieron el nombre.” (Td, 1)

Algunas de las intervenciones que sirven para ejemplificar estos cruces conflictivos que cobraron mayor importancia a la hora de discutir el nombre de la escuela, desde dónde nombrar, qué escuela queremos nombrar y quiénes tienen implicancia en esta decisión, fueron algunos de los interrogantes en los que tuvieron directa participación los chic@s de Trompul:

El siguiente fragmento de intervenciones se da en la tercera reunión (10/09/02) en el marco del cambio de nombre de la escuela.

Se da una discusión interesante, donde la postura de algunos padres y madres, es que los chicos no participen.

(Mamá):- “...es lindo escuchar a los otros...”.

(Papá):- Aprendimos a discutir, a ponernos de acuerdo, a tener distintas opiniones.

(Maestra):- Los chicos pueden ver las distintas opiniones de los adultos.

(Mamá):- En realidad es un avance que participen y opinen nuestros hijos, en la otra escuela ni los abuelos participaban.⁸⁸

Desde la evaluación de todas estas instancias que formaron parte del proceso estudiado, los alumnos y alumnas de tercer ciclo dan cuenta en una especie de balance, de aquellas cuestiones referidas a sus intereses, lo que ellos desean que vuelva a pasar y lo que no desean vuelva a ocurrir. Desde nuestro punto de vista, esto no sólo evidencia una actividad áulica, sino una relación distinta construida con los/as alumnos/as, que les permite la confianza suficiente para postular lo que allí se sintetiza:

“LO QUE ME GUSTARÍA

-Me gustaría vivir siempre las fiestas, volver a hacer una murga, que siempre las cosas nos salgan bien, compartir momentos de alegría.

-Me gustaría siempre hacer o ver teatros. Que se muestre nuestra realidad en los teatros.

⁸⁸ Cuando se hace alusión a la “otra escuela”, refiere a la escuela de antes, la que no abría las puertas a la comunidad.

- Me gustaría siempre estar viendo alegría en la gente porque le va bien en la vida.*
- Que siempre estemos visitando gente para que nos cuenten cosas de antes.*
- Dormir en la escuela con los chicos y contarnos cosas juntos.*
- Fue genial pintarnos el guardapolvo porque se muestra los gustos que uno tiene.*
- Me gustó que sacamos el nombre de Parques y pusimos el nombre que eligió la gente y me gustó que fue en nuestra lengua, ájala siempre los nombres sean en mapuche.*
- Me gustaría que siempre estudiemos la historia así visitando a la gente.*
- Me gustó hacer una línea histórica y poner lo más importante, sino es muy largo y es más difícil para recordar.*
- Me gusta estudiar la historia con las abuelas que cuentan las cosas de antes.*
- Quisiera que siempre tenga comida mi pueblo nación mapuche.*
- Quisiera que mi mamá me dejara más libre porque al estar siempre con ella a veces llego tarde por su culpa.*
- Que los maestros siempre apoyen nuestra lucha por las tierras del pueblo nación mapuche.*

LO QUE NO QUISIERA QUE PASE NUNCA MAS.

- No quisiera llegar tarde a ningún lugar, ni que me critiquen porque llegué tarde por un problema.*
- No quisiera que los maestros nos prohiban jugar o divertirnos, o bailar.*
- No quisiera que vuelvan los milicos a la comunidad.*
- No quisiera que nos quiten más tierras.*
- No quisiera que los blancos se hagan los buenitos y después nos sacan lo que tenemos los mapuche.*
- No quiero más discusiones en la comunidad, ni peleas, esto trae problemas, y después andamos peleados.*
- No quisiera que mis padres se callaran las cosas que le pregunto de la historia de antes.*
- No me gusta cuando alguien da la palabra y después no la cumple.*
- No quisiera que los maestros falten a nuestras fiestas*
- No me gustaría que los maestros no nos apoyen en nuestra lucha de mapuche.*

Finalmente, la perspectiva de los chicos/as desde la intervención de los mismos en la experiencia del cambio de nombre de la escuela, se muestra en estos escritos de chicos de 4° y 5° grado:

DOLOR Y FELICIDAD, ESA SOY YO.

En las reuniones hubo muchas discusiones y hubo arreglos. Después fuimos haciendo visitas para saber más de la historia de la escuela. Fue muy triste la historia. Pero igual hablamos muchos en las reuniones y hubo alegría y hubo momentos de dolor muy grande.

Después vino la felicidad de la murga. Hubo ensayos, errores, discusiones pero pudimos hacerla. Y ahora estamos siguiendo la historia.

Y. E.

RECUERDOS

Hicimos muchas reuniones y hubo discusiones por el nombre de la escuela. Después yo, con mis hermanos, nos fuimos al cumpleaños. La pasamos re bien, con la murga, con el baile. Vino mi abuelita y mis tías, y eso me gustó mucho, ver a mi abuelita y a mis tías. Me gustó cuando me tenía que pintar la cara, yo elegí hacerme una luna y una cara linda, con una felicidad.

Cuando salió el nombre elegido KIMTUIN KOM PEÑI HUEN, yo fui feliz y no lo podía creer porque era el nombre que yo más quería. Llegué a casa y le dije a la mami: -¡mami, salió el nombre que yo más quería!.

R.C.

Desde el trabajo de los chicos, y la intervención de los mismos en este proceso, se puede observar la construcción de un rol activo, generador de espacios de reflexión y discusión que trascienden las paredes de la escuela y los renglones del cuaderno para definir un camino desde la construcción de una identidad fortalecida en el ejercicio democrático de la participación hacia una escuela de todos y para todos.

4. REFLEXIONES FINALES

Como sostienen Díaz y Alonso (1998), “*optar por la Educación Intercultural es abrir un juego cuyas reglas no se conocen de antemano, dependen de cómo se organicen los actores sociales y las construcciones de sujeto*”.

Es este juego el que hemos intentado mostrar a través de la sistematización de dos experiencias en educación intercultural. Un juego que se despliega en diversos niveles -desde la definición de políticas educativas hasta la construcción diaria en el trabajo escolar- cada uno de los cuáles implica dilemas y tomas de decisiones específicas, pero que a la vez se intersectan y redefinen.

En este sentido, estas experiencias educativas se encuentran inscriptas en un campo políticamente marcado, surcado por relaciones de poder. Así, al abordarlas nos preguntamos acerca de cómo, desde el interior mismo de la escuela y/o desde las comunidades, era posible instalar visiones alternativas acerca de lo educativo y construir procesos de empoderamiento en comunidades educativas específicas, que a su vez las rebasaban y lograban proyección más allá de los límites de la escuela.

Un primer contexto que encuadra y atraviesa estas experiencias, es el nivel de las políticas provinciales. Hemos señalado cómo en la Provincia de Neuquén las políticas educativas que retoman las demandas de reconocimiento del Pueblo Mapuche a través del nombramiento de los maestros de lengua tienden a cristalizar lo cultural en un repertorio a ser enseñado, que aspira a desactivar las dimensiones políticas de esas demandas, y a reducir los espacios de participación real de las comunidades y organizaciones indígenas en relación a la definición de proyectos políticos pedagógicos.⁸⁹ A su vez las políticas educativas centradas en la descentralización y atención focalizada, tienden a dismantelar el tejido administrativo y pedagógico del sistema educativo que establece un entramado que articula las escuelas, concentrando la toma de decisiones en los niveles políticos de gobierno -en un extremo-, y la gestión pedagógica y administrativa en el nivel institucional de cada escuela particular. Sin embargo, también hemos intentado mostrar cómo los distintos actores colectivos van disputando en torno a estas políticas y reconstruyendo saberes, prácticas, sentidos alternativos acerca de la educación y la escuela.

Las experiencias se tejen entonces atravesadas por las políticas educativas; se tejen ‘entre’ y ‘contra’ los márgenes de acción y sentidos que aquéllas pretenden fijar. Y en este sentido, las articulaciones y redes de relaciones establecidas con actores externos⁹⁰ resultan cruciales para su desenvolvimiento y proyección; de esta forma, la ‘comunidad educativa’ se amplía más allá de la

⁸⁹ Aunque incluya a título individual a mapuches, incluso como funcionarios, como es el caso del funcionario a cargo de la Dirección Provincial de Programas Educativos e Idioma Mapuche.

⁹⁰ Utilizaremos esta expresión para referirnos a aquellos actores que habitualmente no forman parte de la tradicional ‘comunidad educativa’ (docentes, padres, alumnos); no son ‘externos’ mirados desde una perspectiva de interfaces.

definición tradicional incorporando a otros pobladores del paraje⁹¹, pero también abarca las interacciones con organizaciones indígenas, instituciones académicas, ONGs, redes de maestros.

El desenvolvimiento de experiencias educativas interculturales supone la producción de importantes márgenes de autonomía, pero resulta crucial que ésta no se haga sinónimo de aislamiento, sino que se muevan al mismo tiempo en la dirección de una interacción tanto entre escuelas como con otras instituciones y actores sociales. Podría pensarse que esto implica, en cierta forma, ampliar el sentido de lo ‘educativo’ en el que tiene anclaje el sistema escolar, permitiendo reconocer el carácter educativo de otras experiencias, así como también la existencia de otras formas de educación.

Es decir, que la posibilidad de una educación intercultural no descansa únicamente en la inclusión de nuevos contenidos, sino que -como se desprende las experiencias analizadas- involucra una transformación curricular e institucional en un sentido amplio; ésta abarca no sólo los contenidos sino fundamentalmente el tipo de relaciones (docente-alumno; docente comunidad; docente-conocimiento) y prácticas que han estructurado la educación ‘tradicional’ (es decir, moderna). En este sentido, el currículo debe ser entendido en un sentido relacional y político, en tanto representativo de relaciones de saber-poder.

En las experiencias analizadas esta transformación se materializó por distintos caminos.

- ✓ En el caso de Trompul, se dio un proceso impulsado por los maestros, quienes atendiendo demandas comunitarias y reclamos de pueblo mapuche, promovieron una revisión de sus prácticas y la generación de dinámicas que involucraron nueva forma de relación entre institución y comunidad, y de tratamiento de los contenidos; dinámicas que han llegado a constituir un entramado estable y autosostenido.
- ✓ En Puente Blanco, esta transformación fue resultado de una iniciativa de la comunidad y de un agudo conflicto –cuyas huellas siguen hoy marcando a la institución-, y que tiene como sostén un proceso de empoderamiento de la comunidad y la reapropiación del espacio escolar, además de la decisión estratégica de la COM, como organización política del Pueblo Mapuche, de apostar a una experiencia piloto intercultural que marca la capacidad y potencial de la comunidad para desafiar el monoculturalismo y el etnocentrismo de las políticas educativas oficiales.

Dos elementos parecerían insoslayables en estos procesos.

Por una parte, la deconstrucción de las matrices identitarias del trabajo docente, en tanto suponen un rol transmisor del conocimiento -que ubica al alumno y a los ‘otros’ en general en el lugar del ‘no saber’, pero que congela asimismo la propia relación con el conocimiento en la mera ejecución- imprescindible para un reconocimiento activo de las diferencias, el que supone no sólo una mirada respetuosa y el reconocimiento del derecho a la identidad cultural, sino la capacidad de diálogo y el reconocimiento de la dimensión política.

Por otra parte, la apertura de espacios reales de participación y toma de decisión que involucren a los distintos actores en los distintos niveles de definición de políticas y proyectos educativos concretos, a nivel institucional.

Finalmente, nos interesaría señalar algunas tensiones –interrelacionadas, pero no reductibles unas a otras- sobre las que trabajan las experiencias analizadas. Por una parte, en las experiencias vemos cómo operan las demandas de igualdad (en el acceso a la educación) simultáneamente a las de reconocimiento de las diferencias. Mientras las primeras suponen una lógica de

⁹¹ Aquí se produce una superposición y redefinición en la que se cruzan los sentidos de ‘comunidad educativa’ y ‘comunidad mapuche’.

equivalencia, las segundas acentúan los procesos de diferenciación⁹². El reclamo de que todos tengan acceso a los mismos contenidos y calidad educativa, supone por lo menos una abstracción de las diferencias, que de devenir concreta y no actuar sobre un reconocimiento activo de diferencias y desigualdades, se convierte en una estrategia que acentúa –paradójicamente– los procesos de homogeneización y exclusión; podríamos pensar que ésta es la lógica que articula las promesas de los sistemas educativos modernos. Por otra parte, una lógica de la diferenciación a ultranza (tal como parece insinuarse en algunas políticas de atención focalizada o de modalidades para la atención de distintas clases de diferencias), redundaría en una segmentación del sistema educativo, que difícilmente conduzca a la igualdad de oportunidades. Evidentemente, estas lógicas no pueden pensarse como excluyentes, ya que en ese caso estaríamos estructurando una ‘opción imposible’: es imposible renunciar a una de ellas.

Otra de las tensiones es la que se pone en juego entre procesos de deconstrucción y afirmación de identidades. Hemos afirmado que la posibilidad del reconocimiento y la producción de una pedagogía intercultural tiene como premisa la deconstrucción de la identidad del trabajo docente⁹³; asimismo hemos visto a través de la experiencia de Puente Blanco la necesidad de deconstrucción de las representaciones hegemónicas de lo indígena. Una pedagogía pensada sobre una matriz deconstructiva supone la promoción de identidades no esenciales, radicalmente abiertas a la crítica y la reconstrucción. En cierta forma, esta lógica parece minar o por lo menos ir a contrapelo de las políticas de afirmación de la identidad impulsadas por distintos colectivos en el reclamo de sus derechos, como es el caso de los Pueblos Originarios. planteadas

Estas tensiones aparecen como constitutivas de las experiencias, articulándose en un equilibrio inestable. Tensiones que no tienen una resolución lógica, sino que se despliegan estratégicamente en la práctica. En este sentido, creemos que toda política o propuesta en educación intercultural debe atender a estas tensiones, no para buscar su clausura definitiva, sino para promover a través de su despliegue estratégico, transformaciones del sistema educativo que batallen contra la exclusión al tiempo que promuevan el reconocimiento de identidades diferentes. Es necesario pensar la educación intercultural más que como la aplicación de un conjunto de principios universales, como un conjunto de estrategias pedagógicas situadas, ancladas firmemente en contextos particulares atravesados por procesos culturales, económicos, políticos, sociales de distinto alcance, que dan concreción a los sentidos posibles de la interculturalidad.

Sentidos que se abran en distintas dimensiones y no se agoten en el reconocimiento de las ‘identidades culturales’, sino también abarque el reconocimiento como ‘sujetos de derecho’ y ‘sujetos de diálogo’. Desde esta perspectiva, un modelo posible para pensar la interculturalidad que no se articule como un simple o reducido sistema de incorporación de las diferencias, sería el modelo de diálogo. Este modelo de diálogo en el que pensamos, se distancia de un modelo liberal, que supone que los hablantes ocupan posiciones iguales de poder y comparten los mismos presupuestos; por el contrario parte de reconocer las diferencias, las contradicciones, las relaciones asimétricas de poder. El objetivo de este diálogo no es necesariamente reconducir las diferencias y contradicciones a una unidad, sino posibilitar la acción; en este caso, la acción educativa intercultural.

⁹² Retomamos para el planteamiento de estas tensiones, las perspectivas de Nancy Fraser (1997), Chantal Mouffe (1996) y CEPINT (2003). Asimismo recuperamos interrogantes y discusiones sostenidas en el marco del proyecto ‘Igualdad y diferencia en Educación Intercultural’, UNCo, FACE.

⁹³ Seguimos en esta afirmación a Díaz (2001).

5. REFERENCIAS

DOCUMENTOS ESCOLARES

SUPERVISIÓN ZONAL DE SAN MARTÍN DE LOS ANDES

- ✓ Estadísticas escolares correspondientes a las escuelas n° 161 y n° 146.

ESCUELA N° 146 - PARAJE TROMPUL

- ✓ Libro histórico⁹⁴ de la escuela.
- ✓ Libro de actas de reuniones de maestros.
- ✓ Libro de actas de reuniones de padres.
- ✓ Libro de actos escolares⁹⁵.
- ✓ Proyectos institucionales correspondientes a los años 1989 al 2002.

ESCUELA N° 161 - PARAJE PUENTE BLANCO

- ✓ Libro histórico de la escuela.
- ✓ Libro de actas generales (incluye actos administrativos, reuniones de personal docente y reuniones de padres).
- ✓ Libro de actos escolares.
- ✓ Proyectos institucionales correspondientes a los períodos escolares desde 1995/96 hasta 2000/01
- ✓ Proyecto del grupo de Jóvenes
- ✓ Carpeta con materiales de apoyo para la tarea docente, sobre distintos aspectos del pueblo mapuche y sobre diferencia cultural e interculturalidad. Incluye textos de distintos tipos: documentos de diversas instituciones, materiales preparados por integrantes de la comunidad, bibliografía sobre interculturalidad. La mayor parte del material de esta carpeta ha sido aportado por representantes de la comunidad.

OTROS DOCUMENTOS

Coordinación de Organizaciones Mapuche

I Encuentro de Educación e Idioma Mapuche. Conclusiones y resoluciones. Mayo 1993, Neuquén, Argentina.

Norgvlamtuleayñ (Educación Autónoma Mapuche). 1997.

Marici Weu. Periódico Mapuce. Año 1 Número 1. 2003. Neuquén.

⁹⁴ Los libros históricos de las escuelas están destinados a asentar eventos centrales en la vida de la institución, tanto administrativos como de vinculación con el medio. Muy variados en sus formas y contenidos, resultan una narrativa de la identidad de la institución, mostrando aspectos de la interfaz con la comunidad.

⁹⁵ En los libros de actos escolares se deja constancia de las ceremonias y festejos relativos a la conmemoración de efemérides patrias, e inicio y finalización del ciclo lectivo escolar. Generalmente incluyen la tarjeta de invitación y una enumeración de los números presentados, así como ilustraciones y frases alusivas a la fecha.

Centro de Educación Mapuce “Norgybamtuleayñ”

Norgybamtuleayñ. Entre todos ordenamos nuestra educación. Junio 1999, Neuquén.

Actividades del Centro de Educación “Norgybamtuleayñ” 2000-2002. Sin fecha, Neuquén.

LIBROS , ARTÍCULOS E INFORMES DE INVESTIGACIÓN

ALVES, Ana (2002) Tesis de maestría. Ed. Mimeo.

BELLINI, Leticia (2003) *Política educativa en los noventa. Una descripción de sus Rasgos y Características más sobresalientes. Exploración de nuevos Temas y Perspectivas hacia el final de la década.* Documento Base para el Proyecto *Desarrollo Comunitario Auto-Sostenible en Perspectiva Comparada* University of Texas – CLASPO. Ed. Mimeo.

BRIONES, Claudia (1999) *Weaving "the Mapuche People": The Cultural Politics of Organizations with Indigenous Philosophy and Leadership.* Tesis de Doctorado. University of Texas, Austin.

BRIONES, Claudia (2001) “Del dicho al hecho. Poniendo la interculturalidad en sus varios contextos”. Ed. Mimeo.

CEPINT (2003) *La educación intercultural en debate: apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante.* Documento del Proyecto de Investigación “Igualdad y diferencia en educación intercultural”. Facultad de Ciencias de la Educación. UNCo.

CEPINT – COM (2002) “Educación Intercultural: alcances y desafíos”. Documento Base para el Proyecto *Desarrollo Comunitario Auto-Sostenible en Perspectiva Comparada* University of Texas – CLASPO. Versión on-line.

COM (2003) *Interculturalidad y Pueblo Mapuche. Un marco político conceptual para nuestro estudio.* Documento Base para el Proyecto *Desarrollo Comunitario Auto-Sostenible en Perspectiva Comparada* University of Texas – CLASPO. Versión on-line.

COM (2000) “*Educacion para un Neuquén intercultural*”, www.rebellion.org/cultura/neuquen271102.pdf

DÍAZ, Raúl (2001) *Trabajo docente y diferencia cultural: lecturas antropológicas para una identidad desafiada.* Editorial Abya Yala, Quito, Miño y Dávila, Madrid.

DÍAZ, Raúl y ALONSO, G. (2003) *Teoría y práctica de la educación intercultural.* Miño y Dávila, Bs. As.

FRASER, Nancy (1997) *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición ‘postsocialista’.* Siglo del Hombre editores, Bogotá.

LONG, Norman (1999) “The Multiple Optic of Interface Analysis” UNESCO Background Paper on Interface Analysis.

MOUFFE, Chantal (1996) “Por una política de la identidad nómada”. En *Debate feminista*, Año 7, Vol. 14.

OSIDALA, Nadine (2002) *Informe poblacional de las comunidades mapuche del Parque Nacional Lanín (1990-2000).* A.P.N – Intendencia del Parque Nacional Lanín – Dpto. Conservación y Manejo – Área de co-manejo con Comunidades Mapuche. Ed. Mimeo.

PRO-PATAGONIA (2002) *Organización y capacitación comunitaria para la comercialización de productos forestales de la localidad de San Martín de los Andes. Informe de diagnóstico: Descripción del sistema productivo y del mercado de productos forestales.* Julio 2002, San Martín de los Andes. Ed. Mimeo.

TORRES, Alfonso (1996) “La sistematización como investigación interpretativa” Ed. Mimeo.

UNCo, Facultad de Ciencias de la Educación (1998) Proyecto de Investigación: “*La Reforma educativa y la significación del trabajo docente hacia el fin del milenio. Un estudio interdisciplinario en el contexto provincial del Neuquén*”. Informe final.

UNCo, Facultad de Ciencias de la Educación (2000) Proyecto de Extensión: “*La construcción de espacios interculturales en la Provincia del Neuquén*” Informe final.

6. Anexos

ANEXO I:

Plan de trabajo

❖ Objetivos del estudio

✓ Objetivos generales

El objetivo general de la investigación es analizar las dinámicas y redes de relaciones establecidas en las dimensiones institucionales y comunitarias, involucradas en la generación, sustentabilidad y proyección de dos experiencias educativas interculturales vinculadas a las escuelas públicas n° 161 y n° 146 de la Pcia. de Neuquén, escuelas que atienden a niños y niñas de la Comunidad Mapuche Kurvwiika.

✓ Objetivos específicos:

Realizar la sistematización de las experiencias en educación intercultural que se fraguan en relación con las escuelas de los parajes Trompul y Puente Blanco, en la comunidad Kurvwiika.

Analizar comparativamente las interfaces construidas en ambas experiencias entre agencias gubernamentales, instituciones educativas, comunidades y organizaciones indígenas, y otras organizaciones involucradas.

Reconstruir los intereses y perspectivas diferenciales de los distintos actores involucrados en los procesos. Interesa particularmente relevar las representaciones de lo indígena que se ponen en juego y que habilitan, obstaculizan o impiden la concreción de propuestas educativas interculturales, así como los sentidos atribuidos a la misma noción de interculturalidad, en tanto campo de disputa político-pedagógico.

Analizar las articulaciones y rupturas, las continuidades y disputas, entre las propuestas y experiencias educativas interculturales investigadas y las políticas educativas emanadas del estado provincial neuquino.

❖ Justificación del estudio

La educación pública en Argentina ha seguido los parámetros de igualación homogeneizante y monocultural característicos del conjunto de los estados nacionales en América Latina. En el caso argentino, estos parámetros recrudecen desde una ideología que afirma lisa y llanamente la inexistencia de poblaciones indígenas, o su existencia marginal como meras reliquias destinadas a desaparecer. En la Provincia de Neuquén, la educación pública en contextos con población mapuche no se desvió de estos parámetros nacionales, desconociendo su carácter de pueblo diferente e implementando políticas de asimilación e integración. La escuela -a veces única institución del Estado dentro de las comunidades o parajes con población indígena- cumplió tareas asistenciales, médicas, civiles e incluso ciertamente policíacas. Si bien a partir de la reforma constitucional de 1994, la educación intercultural resulta un derecho reconocido y garantizado en el ámbito nacional para los pueblos indígenas, dista de ser una política implementada efectivamente.

Desde el pueblo mapuche se ha resistido de diversos modos las políticas asimilacionistas y, convergentemente con el proceso de concientización y organización indígena que se despliega

desde los '70, los reclamos fueron cuestionando cada vez de modo más sistemático a la educación homogeneizadora. Desde hace unos años se ha formado en el seno de la Coordinadora Mapuche de Neuquén (COM) el equipo de educación mapuche *Norgvbamtuleayñ*, dedicado al debate y la promoción de la educación tanto autónoma como intercultural. Asimismo, este equipo ha establecido vínculos con centros académicos de la Universidad Nacional del Comahue que trabajan sobre esa temática.

Por otra parte, a nivel provincial es posible reconocer un colectivo de maestros que, desde el gremio docente provincial, han impulsado revisiones de las políticas educativas y las prácticas docentes, así como progresivos acercamientos con el pueblo mapuche, instalando la necesidad de una pedagogía diferente.

Producto de las preocupaciones y dinámicas de estos actores, se han desplegado distintas acciones de capacitación y proyectos institucionales, algunos financiados por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas y con apoyos de algunas ONGs. Por esta vía se ha instalado en el distrito escolar de San Martín de los Andes (Pcia. del Neuquén) el discurso de una educación distinta, la educación intercultural.

Si bien las iniciativas en este sentido emergen principalmente de organizaciones de la sociedad civil, el estado provincial ha retomado algunas de estas preocupaciones a través de propuestas educativas –tales como la creación de cargos de ‘Maestros de lengua y cultura mapuche’- dándoles fisonomía y orientación propias.

Se despliega de esta forma un campo de disputa en el que los distintos actores inscriben sentidos y prácticas diferenciales e incluso antagónicas en relación a qué debe considerarse educación intercultural y cómo llevarla adelante.

Es en este marco que la presente investigación toma en consideración las experiencias educativas llevadas adelante en las escuelas de los parajes de Trompul y Puente Blanco.

De esta forma, nuestro estudio pretende –en el nivel más general- aportar a la discusión político-pedagógica acerca de la interculturalidad que se ha abierto en la Provincia de Neuquén, partiendo de la premisa de que es necesario que las intervenciones teóricas y prácticas se encuentren enraizadas en contextos sociales e históricos particulares.

Por otra parte, interesa contribuir al diálogo entre distintas experiencias, aportando a los procesos de sistematización y reflexión ya emprendidos por docentes y Pueblo Mapuche. Asimismo, en esta dirección se inscribe nuestra intencionalidad de favorecer la incorporación de los actores al proceso de investigación, como forma de apoyar la movilización y autonomía de los mismos.

Finalmente, nos preocupa favorecer la comunicación y difusión en distintos ámbitos de las citadas experiencias y las estrategias pedagógicas concretas movilizadas en ellas, atendiendo a una creciente preocupación acerca del rol de la escuela en contextos con población mapuche, expresada por distintos actores involucrados en procesos educativos.

❖ Metodología:

La investigación se inscribe dentro de un enfoque cualitativo. Se propone la realización de una sistematización interpretativa y participativa de las experiencias. Siguiendo a Torres (1996) entendemos que la sistematización implica comprender la lógica interna de esas experiencias, su significación social y cultural para los actores involucrados y su relevancia con respecto al campo de la educación intercultural. Así, interesa conocer “el modo en que se relacionan saberes distintos, actores diferenciados, la manera cómo estos interpretan lo ocurrido y los modos de legitimación que instituye cada proyecto” (Torres: 1996, 35) . Esto supone la reconstrucción

descriptiva de las experiencias y su análisis interpretativo. En la medida en que lo permitan las condiciones gestadas a lo largo del proceso de investigación, se prevé la incorporación en distintas instancias de los actores involucrados en las experiencias.

El trabajo de campo prevé la utilización de observación participante para el seguimiento de distintos eventos vinculados a la implementación y desarrollo de las experiencias. Asimismo se realizarán entrevistas estructuradas y semiestructuradas. (Ver especificaciones al respecto en el punto correspondiente a 'Cronograma').

Se recurrirá también a instancias de análisis documental y estadístico.

❖ Cronograma:

Se transcribe a continuación el cronograma inicial de trabajo, al que se incorpora un sintético comentario acerca de cumplimiento.

- A- Elaboración de una base de datos con información sobre las escuelas y parajes en que se asientan. Redacción de un documento preliminar.
- B- Relevamiento de políticas educativas en el ámbito nacional y provincial referidas a población indígena. Redacción de un documento preliminar.
- C- Relevamiento y sistematización de distintas fuentes acerca de las experiencias educativas en las escuelas de los parajes Trompul y Puente Blanco. Elaboración de un documento preliminar.
- D- Seguimiento y registro de actividades y eventos escolares y comunitarios (observación participante; registro audiovisual). Elaboración de informes parciales para los distintos eventos o ciclos de actividades. Se fijan en forma predeterminada:
 - a. Fechas claves del calendario escolar: 12 de octubre; 19 de abril; 25 de mayo; inicio y cierre de ciclos lectivos (setiembre-mayo o marzo-diciembre, según las escuelas)
 - b. Actividades vinculadas al proyecto de cambio de nombre de la escuela de Trompul.
 - c. Actividades vinculadas al proyecto de elaboración curricular de Puente Blanco.(Si se evaluara necesario se ampliará a actividades tales como reuniones de padres y personal u otros eventos no previstos que pudieran surgir).
- E- Realización de entrevistas. La primera etapa contempla: supervisores, directivos de las escuelas, autoridades comunitarias; miembros de organizaciones indígenas; miembros de otras organizaciones (ATEN-CEPINT). Sistematización.
- F- Ampliación y redefinición del campo de entrevistas (inclusión de docentes, alumnos/as, padres/madres y otros pobladores). Realización de la segunda etapa de entrevistas. Sistematización.
- G- Actividades de conformación del equipo. Formación en aspectos teóricos y metodológicos.
- H- Revisión bibliográfica.
- I- Elaboración informe de avance.
- J- Elaboración informe final.

	set	oct	nov	dic	en	feb	mar	abril	mayo	junio
A	xxxx	xxxx	xx							
B	xxxx	xxxx	xx							
C	xxxx	xxxx	xx							
D		xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxx	
E			xx	xxxx						
F						xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	
G	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xx
H	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xx
I					xxxx					
J										xxxx

ANEXO II:

Síntesis de actividades desarrolladas

Durante el período setiembre 2002-junio 2003, se realizaron reuniones semanales entre los integrantes del equipo residentes en la ciudad de Neuquén y mensuales con el conjunto del equipo que trabaja en el caso. En dichos encuentros se discutieron cuestiones generales acerca del marco teórico y la perspectiva metodológica para la sistematización de las experiencias. Asimismo se tomaron decisiones en cuanto a la asignación de prioridades en las tareas a realizar y distribución de tareas entre los integrantes del equipo. Se discutieron aspectos relativos al trabajo de campo en el seno equipo y con integrantes del CEPINT.

La sistematización de materiales y la escritura del informe de avance –que incluyó la revisión y discusión de borradores- ocuparon parte del mes de enero y se extendieron durante el mes de febrero 2002.

Con relación al trabajo de campo, se realizaron en total nueve viajes a la localidad de San Martín de los Andes, de una duración promedio de tres días, durante los cuales –además del relevamiento documental y de datos estadísticos sobre las escuelas- se realizaron las siguientes actividades vinculadas al seguimiento de las experiencias en educación intercultural en Puente Blanco y Trompul.

- ✓ Paraje Trompul: Se realizaron tres visitas a la escuela en las que se compartieron distintas actividades escolares. Se sostuvieron cuatro encuentros con l@s maestr@s para establecer acuerdos acerca de los objetivos y las formas de trabajo en relación a la sistematización de la experiencia de educación intercultural en dicha escuela, particularmente en relación con proyecto de cambio de nombre de la institución llevado a cabo en el año 2002. Se realizó una entrevista al maestro de lengua mapuche, cuyo eje fue su posicionamiento sobre dicho proyecto. En relación al seguimiento de las actividades vinculadas al mismo, se participó en dos reuniones de maestr@s en las que se discutieron distintas instancias del proceso⁹⁶, como así también en la actividad de culminación del mismo: la fiesta por los 20 años de la escuela y el cambio de nombre, evento registrado en video. No hubo posibilidad de que miembros del equipo de investigación participaran en las reuniones que sostuvieron maestros y padres y madres de la comunidad a lo largo del proceso, aunque se cuenta con registros y reconstrucciones realizados por los mismos maestros. Ya finalizado el ciclo lectivo, se hicieron tres visitas al paraje, que permitieron relevar material documental de la escuela y concretar algunas entrevistas, así como visitar a los pobladores y mantener conversaciones informales con los mismos. Durante el ciclo lectivo 2003, se realizaron dos visitas; en esa ocasión se sostuvieron conversaciones con la directora, maestras y algunas mamás acerca del proyecto de cambio de nombre de escuela y la continuidad recibida por el mismo en el presente ciclo escolar⁹⁷. Se recopilaron también materiales producidos por alumnas/os en relación a dicha experiencia. Se realizaron también reuniones con maestros para discutir el informe de avance presentado para CLASPO en febrero de 2003.
- ✓ Paraje Puente Blanco: Durante el período lectivo setiembre 2002-mayo 2003, se visitó siete veces la escuela; el eje de estas visitas fue el seguimiento de los talleres que se realizaron, con coordinación del CEPINT, para la construcción del Proyecto Educativo Institucional de

⁹⁶ Una de estas reuniones en conjunto con el CEPINT.

⁹⁷ Se encuentra en marcha la escritura conjunta entre un grupo de madres y maestros de una serie de cuadernillos que dan cuenta de la experiencia del cambio de nombre.

la escuela (PEI)⁹⁸. Se cuenta con registros -magnetofónicos y escritos-, y reconstrucciones de estos talleres. En uno de los viajes se participó de una actividad de campamento en el paraje Quila Quina, organizada conjuntamente por maestr@s y representantes de la comunidad. Además de las entrevistas programadas, se compartieron distintas instancias informales (almuerzos, conversaciones, caminatas) con maestr@s y miembros de la comunidad. En el mes de mayo de 2003 se realizó una nueva visita a la escuela con el objetivo de asistir al acto de fin de curso y conmemoración del 25 de mayo⁹⁹; se cuenta con registro en video de dicho evento.

Se participó en dos encuentros coordinados por el CEPINT de los que participaron escuelas ubicadas en la comunidad Kurvwiika (parajes Trompul, Puente Blanco y Pil Pil). El eje de los encuentros fue la utilización de 'historia oral' en proyectos educativos, e incluyó la discusión de distintas experiencias realizadas/conocidas por los maestros y una instancia de profundización teórica. Se cuenta con registro magnetofónico.

Se concurrió a la marcha realizada en San Martín de los Andes con motivo del '12 de octubre', a la concurrieron las escuelas de la comunidad Kurvwiika; en ella alumn@s de la escuela de Puente Blanco realizaron una representación alusiva. Hay registro fotográfico.

En el mes de enero de 2003, se realizó una reunión con Alicia Pérez, investigadora del caso 1, donde se compartieron distintas informaciones y perspectivas acerca de los casos abordados.

Se participó también del VI Encuentro de Educación Rural y Cultura Mapuche, realizado en Ñireco (Pcia. de Neuquén), el 15 y 16 de noviembre de 2002, donde representantes de las escuelas de Trompul y Puente Blanco (entre otras) comentaron las experiencias en educación intercultural. Existe registro magnetofónico parcial.

En abril de 2003 se participó de una reunión entre representantes del Centro de Educación Mapuche Norgvbamtuleayñi- COM, docentes, personal auxiliar y madres de la escuela de paraje Trompul, autoridades de la comunidad Kurvwiika e integrantes del CEPINT, para discutir distintos aspectos de las experiencias en educación intercultural en marcha en el paraje y acordar criterios y líneas de acción conjuntas. También se participó de un encuentro organizado por el CEPINT con maestros rurales de la zona –entre ellos, maestros de las escuelas de Trompul y Puente Blanco- y docentes del Instituto de Formación Terciaria- en la que se discutió el documento "*La interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*", producido por el CEPINT. Existe registro magnetofónico.

En el mes de junio de 2003 se acompañó una visita realizada por los alumnos de 3° ciclo, ex alumnos y personal de la escuela de Trompul a la Ruka Newen Mapu, sede de la organización del mismo nombre, donde se realizaron actividades de intercambio con integrantes – particularmente jóvenes- de dicha organización.

En función de los primeros accesos al campo, se decidió modificar el diseño inicial previsto para la realización entrevistas, incluyendo en la primera etapa entrevistas a docentes y directivos de las escuelas, y padres/madres de la comunidad, priorizando a quienes hubieran tenido un protagonismo directo en las experiencias educativas interculturales de ambas escuelas. Corresponden a esta primera etapa las siguientes entrevistas¹⁰⁰:

⁹⁸ El PEI plantea los objetivos y líneas directrices generales del trabajo educativo en el establecimiento, y en este caso implica la incorporación de una perspectiva intercultural.

⁹⁹ Efeméride del calendario escolar que conmemora la denominada 'Revolución de Mayo de 1810', festejada habitualmente en las escuelas como 'cumpleaños de la patria'.

¹⁰⁰ Se indica la codificación utilizada para identificar las entrevistas en el informe. En el caso de las entrevistas colectivas se agrega además la inicial del interlocutor junto a la codificación que identifica la entrevista.

- Paraje Trompul: entrevistas a la directora (Td, 1), una maestra de grado (Td, 2) y al maestro de lengua y cultura mapuche (Tdm, 1); entrevistas a cuatro madres de alumnos o ex alumnos de la escuela (una de ellas también personal auxiliar del establecimiento) (Tm, 1,2,3,4)
- Paraje Puente Blanco: entrevistas a la directora (PBd, 1) y a tres maestras de grado (PBd, 2,3,4); entrevistas a dos padres y cuatro madres de alumnos de la escuela (PBm, 1,2,3,4,5); entrevista a una integrante del grupo de jóvenes, ex alumna de la escuela (PBm, 6).

En una segunda etapa, se realizaron las siguientes entrevistas:

- Entrevista a la Supervisora del Distrito Escolar, quien intervino en la resolución del conflicto en la escuela de Puente Blanco. (PBs)
- Entrevista colectiva a tres integrantes del ‘grupo de jóvenes mapuches’ de Puente Blanco. (PBj, 1)
- Dos entrevistas colectivas a cinco integrantes del Centro de Educación Mapuce Norgvbamtuleayñ. (N, 1,2)

El mes de junio de 2003 estuvo dedicado a la sistematización de materiales, así como a actividades de campo y de recopilación de materiales puntuales, y la elaboración de informes preliminares. El mes de julio se destinó a la discusión y redacción de este informe final.

El equipo de investigación estuvo integrado por:

Alejandra Rodríguez de Anca, Gilberto Hulipan, Aníbal Queutril, Cecilia Carrasco y el equipo de Investigación Mapuche del Proyecto Claspó

Colaboraron ad honorem los equipos de:

- 1) Centro de Educación Mapuche Norgvbamtuleayñ- COM
- 2) Centro de Educación Popular e Interculturalidad (Universidad Nacional del Comahue)

ANEXO III

Caracterización de la comunidad, las escuelas y los parajes en que se asientan. ¹⁰¹

Las experiencias en educación intercultural que configuran el caso en estudio involucran dos escuelas públicas que atienden a niñas y niños de la comunidad mapuche Kurvwiika.

La comunidad Kurvwiika abarca cuatro parajes sobre una superficie total de aproximadamente 11000 has., ubicadas mayoritariamente dentro del Parque Nacional Lanín -área bajo jurisdicción de Parques Nacionales- y en zonas aledañas al lago Lácar y a la ciudad cordillerana de San Martín de los Andes. Es una zona con fuerte afluencia turística nacional e internacional, cercana al límite internacional con Chile.

Los cuatro parajes mencionados anteriormente son Pil Pil, Quila Quina, Puente Blanco y Trompul. Las escuelas a las que nos referiremos se localizan en estos dos últimos.

Para el año 1999, la población de la comunidad Kurvwiika ascendía 600 personas, de las cuales 168 correspondían al paraje Puente Blanco y 162 al de Trompul. Es de destacar, para ambos parajes, la composición mayoritariamente joven de la población; e, inversamente, el bajo porcentaje de pobladores de más de 60 años. Asimismo, las tasas de natalidad reflejan un período de crecimiento demográfico para la comunidad. Sin embargo, la franja de edad entre los 30 y 50 años muestra una marcada disminución poblacional, que puede interpretarse en términos de un éxodo de pobladores vinculado principalmente a causas laborales.

La comunidad tiene sus propias autoridades electivas, que conforman una Comisión Directiva, incorporada bajo la figura legal de Agrupación Mapuche. Existen también instancias de Asamblea Comunitaria como máximo órgano de decisión. La Comisión Directiva se renueva cada dos años, eligiéndose presidente/Lonko, vicepresidente/Inan Lonko, secretario/Werken, tesorero y vocales; los vocales son a su vez los kona, representantes de cada paraje¹⁰². La elección de autoridades se realiza en una Asamblea Comunitaria, que usualmente cuenta con una importante participación. El lonko filosófico es otra autoridad comunitaria, cuyo rol se vincula a la cultura y filosofía mapuche.

Existen contados hablantes de mapuzugun (lengua mapuche) en los parajes de Puente Blanco y Trompul, situación que da lugar a la preocupación por la recuperación de la lengua en tanto vehículo y sostén de la identidad y la cosmovisión mapuche.

En este sentido, si bien resultan aspectos difíciles de ponderar, los testimonios de los pobladores dan cuenta de un proceso de revitalización identitaria (que no puede reducirse, desde luego, a aspectos lingüísticos), proceso que articula una doble dimensión cultural y política y que se expresa tanto en la revalorización de prácticas y conocimientos propios como en el reclamo de derechos fundamentales (centralmente, territorio y autonomía) a través de los que galvaniza la identidad como Pueblo Originario. En este sentido, es necesario destacar el alto grado de movilización política que caracteriza al paraje Puente Blanco y que ha actuado como marco y sostén de la experiencia intercultural planteada en la escuela del paraje.

¹⁰¹ Este apartado está elaborado fundamentalmente a partir de los siguientes materiales y documentos: OSIDALA, Nadine (2002); PRO-PATAGONIA (2002); estadísticas escolares de la Supervisión Zonal de San Martín de los Andes y escuelas n° 146 y n° 161, Proyectos Institucionales de las escuelas n° 161 y n° 146.

¹⁰² Como se desprende de lo anterior, la estructura exigida para el reconocimiento legal de la comunidad responde a matrices occidentales, lo que nos obsta para que pueda cargarse con algunos contenidos propios de la organización mapuche.

La comunidad Kurvwiika cuenta con una Ley de cesión del dominio de sus tierras desde 1989, producto de un largo proceso de reclamo. La propiedad de la tierra es colectiva, si bien se encuentra subdividida en parcelas distribuidas entre las poblaciones¹⁰³; así, la distribución y uso del espacio se regula según pautas de organización que responden a un uso histórico y a decisiones comunitarias.

En términos generales, puede caracterizarse a los pobladores de la comunidad Kurvwiika como pequeños productores. La unidad básica de producción la constituye la población, la que dispone de la fuerza de trabajo (de tipo familiar), las instalaciones ubicadas en la población y del producto resultante de su trabajo. Por sus repercusiones en el ámbito educativo -tanto a nivel de la organización escolar como en el de las representaciones acerca de la niñez y el trabajo-, es necesario tener en cuenta la participación de los niños dentro de esta organización familiar del trabajo, fundamentalmente en las tareas hortícolas, el cuidado de animales, la recolección de hongos y helechos, y ocasionalmente, en actividades vinculadas al turismo.

Las principales actividades productivas destinadas al autoconsumo y la venta son la ganadería (ganado ovino, caprino y/o vacuno, destinado a la producción de carne y lana; en general, pequeñas cantidades por especie), la actividad forestal, granja y producción frutihortícola. Es preciso destacar que Puente Blanco y Trompul son los dos parajes de la comunidad en los cuales la actividad productiva se encuentra más limitada, en parte por la falta de disponibilidad de campos para el pastoreo y las presiones y posibilidades vinculadas a su mayor proximidad a San Martín de los Andes. Dada su cercanía a este centro urbano, caracterizado por su proyecto turístico, los pobladores mapuche dividen sus emprendimientos entre ambos espacios. Entre estas ocupaciones se encuentran: el empleo en la administración pública provincial y nacional; el empleo doméstico, el trabajo temporario en el sector de la construcción y empresas vinculadas a la explotación turística. De ello resulta que Trompul y Puente Blanco son los parajes de la Comunidad Kurvwiika que presentan mayor porcentaje de ingresos extraprediales. Entre éstos se incluyen también distintos tipos de subsidios, ya sean los vinculados a situaciones de desempleo¹⁰⁴, pensiones, o la ayuda social en forma de bolsones de comida.

En forma general, las poblaciones de la comunidad se caracterizan por una situación económica precaria. En referencia a valores promedio de pobreza e indigencia manejados por el Banco Mundial¹⁰⁵, pueden calificarse como pobres, y en algunos casos muy pobres. (Osidala: 2002)

Dentro de ambos parajes se realizan también actividades de aprovechamiento forestal: aprovechamiento de madera muerta y viva (principalmente en Trompul), y recolección de hongos y helechos (Puente Blanco). Trompul recibe asimismo una fuerte afluencia turística.

El abastecimiento de los pobladores depende en gran medida de los comercios de la cercana localidad de San Martín de los Andes para obtener alimentos e insumos para la producción.

La pauta de asentamiento poblacional dentro de los parajes es dispersa. En cuanto a las viviendas, en ambos parajes existen planes de vivienda del Instituto Provincial de Vivienda y Urbanismo (IPVU).

Con respecto a la infraestructura, existe tendido eléctrico del Ente Provincial de Energía (EPEN), pero no se cuenta con servicio de gas natural en ninguno de los parajes. En Trompul, el agua es

¹⁰³ El término 'población' hace referencia al lugar que ocupa la casa familiar y el predio donde se realiza la producción.

¹⁰⁴ Los subsidios constituyen una fuente de ingresos que debe ser tomada en cuenta, ya que el monto percibido representa un porcentaje entre 10% y 80% del total de los ingresos de la unidad poblacional.

¹⁰⁵ Definición de la línea de pobreza fijada por el banco Mundial para Buenos Aires en \$1440 por persona por año; valores establecido para abril de 2002.

extraída de vertientes, arroyos, canales particulares, que cuentan con cerramientos o piletos de almacenamiento. Puente Blanco presenta actualmente problemas con la provisión de agua potable debido a la contaminación originada por la explotación del centro turístico de Cerro Chapelco -en cuya base se encuentra ubicado el paraje-, siendo provista actualmente por el Municipio de San Martín de los Andes.

Tanto Trompul como Puente Blanco cuentan con escuela primaria pública, dependientes del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén. Ambas corresponden a la 3ª categoría, lo que implica que el director esté también a cargo de grado. A su vez, ambas poseen grados múltiples, es decir grados que abarcan varios años a cargo de un mismo maestro/a¹⁰⁶. Son excepcionales los casos de chicos en edad escolar que no concurren a la escuela primaria. Por otra parte, una importante cantidad de pobladores realizó sus estudios primarios en escuelas de ciudad, con anterioridad a la creación de las escuelas en los parajes¹⁰⁷. No sucede lo mismo con los estudios secundarios, ya que sólo aproximadamente un 25% de los jóvenes de la comunidad Kurvwiika los continúan. Así, los niveles educativos formales alcanzados son limitados por la seria dificultad de acceso a los niveles secundario y terciario de enseñanza, lo que constituye un reclamo concreto por parte de los pobladores de las comunidades.

La escuela del paraje Trompul se encuentra localizada en el Cerro Bandurrias, sobre la margen derecha del Lago Lácar, a 15 km del centro de San Martín de los Andes por camino vehicular de ripio; cuenta con un camino peatonal alternativo -una picada- que posibilita una mayor comunicación entre al paraje y el ejido urbano.

La escuela funciona con período escolar marzo-diciembre. Asisten a ella 48 alumnos/as¹⁰⁸, quienes se trasladan en algunos casos hasta 5 km para llegar al establecimiento, llevándoles hasta una hora la realización del recorrido, que es efectuado a pie.

Esta escuela comenzó a funcionar, luego de mucha demanda por parte de los pobladores, el 12 de abril del año 1982, en edificio propio, con un predio cerrado y muy pequeño, y a cargo de una maestra y un director. Nunca se realizó una ampliación o mejora edilicia, a pesar de que la matrícula creció y la complejidad de la institución fue cambiando. Desde su creación fueron incorporándose nuevos cargos, hasta la configuración de la planta funcional actual que incluye¹⁰⁹:

- ❖ Una maestra jardinera.
- ❖ Dos maestras de grado.

¹⁰⁶ La estructura del sistema educativo primario en vigencia en la Provincia de Neuquén contempla una estructura ciclada y graduada. Consta de tres ciclos: 1º -que abarca tres grados-, 2º y 3º -con dos grados cada uno-. En este sentido, es una de las pocas jurisdicciones en el ámbito nacional que conserva esta estructura, que fuera modificada en 1993 a través de la Ley Federal de Educación, la que establece una estructura de tres ciclos con tres años cada uno; es decir un total de 9 años para la Educación General Básica.

¹⁰⁷ E incluso con posterioridad; avanzaremos sobre estas cuestiones y las enunciadas a continuación en la descripción de las experiencias en educación intercultural.

¹⁰⁸ Datos de setiembre de 2002.

¹⁰⁹ El detalle de la creación de cargos es el que sigue:

1992: Profesor de Educación Física.

1994: Nuevo cargo de maestra de grado.

1996: Maestro de Lengua y Cultura Mapuche, que se cierra al año siguiente.

1997: Creación del Jardín de Infantes.

1999: Profesora de Música.

2001: Maestro de Lengua y Cultura Mapuche; Profesora de Educación Plástica.

- ❖ Un profesor de Educación física. (Cargo compartido¹¹⁰)
- ❖ Una profesora de música.
- ❖ Un maestro de lengua y cultura mapuche.
- ❖ Una profesora de plástica. (Cargo compartido)
- ❖ Una directora con grado a cargo.
- ❖ Una portera –cocinera.

El edificio escolar cuenta con dos aulas, una dirección, una biblioteca, un patio interno que se utiliza de comedor y patio para Educación Física en el período de lluvias, una despensa, una cocina y una vivienda para docentes, que está parcialmente afectada al funcionamiento del Nivel Inicial. Un galpón reacondicionado contiguo al edificio se utiliza como aula y el entretecho funciona como depósito. Se cuenta con muy poco terreno para patio exterior, por lo que los niños hacen los recreos fuera del predio escolar, en una canchita de fútbol construida recientemente o en el campo. Existe un invernáculo y una huerta escolar. El edificio tiene energía eléctrica, gas envasado (zepelin), Direct TV con 8 canales. En las aulas hay computadoras para el uso de los alumnos/as y docentes.

El Nivel Primario e Inicial funcionan en un solo turno, por la mañana. En turno vespertino se dictan distintos cursos y talleres para adultos. El comedor escolar brinda desayuno y almuerzo a alumnos y personal.

Es necesario destacar que la escuela es el único asentamiento estatal y público del paraje, por lo que sus instalaciones funcionan también como salón de reuniones, encuentros, festejos y eventos, así como punto de inserción de otras instituciones (tales como el Hospital Regional y Parques Nacionales)

La escuela del paraje Puente Blanco está ubicada sobre el camino de acceso al complejo turístico Cerro Chapelco, aproximadamente a 12 km de San Martín de los Andes.

Fue creada en 1988. Inicialmente no contaba con edificio escolar; el dictado de clases se realizaba en tres trailers. Durante el período 1988-1989, el IPVU entregó una casa destinada a vivienda institucional para maestros, la que no fue utilizada para este fin sino que se sumó a los trailers como infraestructura para el funcionamiento escolar. A partir período 1997-1998, esta vivienda institucional fue cedida por el Consejo Provincial de Educación, a pedido de la comunidad, para el funcionamiento del proyecto “Rescatando la Cultura mapuche”, presentado por jóvenes del paraje ante la Municipalidad de San Martín de los Andes; esta casa sigue afectada para uso comunitario hasta la fecha.

Recién en el año 1996 y debido a activas gestiones de la comunidad, fue inaugurado el nuevo edificio escolar, en el cual funciona actualmente. El edificio -construido en un predio de aproximadamente 1,5 has. cedido en 1988 por Parques Nacionales a tal fin- consta de un patio interno, cocina, cuatro salones para el dictado de clases -uno de los cuales se utiliza como taller de plástica-, ubicados en la planta baja; un sector del edificio cuenta con una planta alta, donde se ubica la dirección, la sala de computación y un depósito de alimentos y útiles escolares. Incluye un amplio espacio al aire libre donde los alumnos desarrollan los recreos y actividades físicas.

¹¹⁰ Generalmente los profesores de las denominadas áreas especiales (música, educación física y plástica) tengan su carga horaria repartida entre dos establecimientos.

A la fecha de su inauguración, la matrícula era de 53 alumnos, repartidos en dos secciones y atendidos por un maestro y una directora (a cargo de grado). Esta escuela también fue sufriendo transformaciones en su planta funcional¹¹¹, que en la actualidad se encuentra conformada por:

- ❖ Una maestra jardinera.
- ❖ Tres maestras de grado.
- ❖ Una profesora de Educación física. (Cargo compartido)
- ❖ Un profesor de música (Cargo compartido).
- ❖ Una profesora de plástica. (Cargo compartido)
- ❖ Una directora con grado a cargo.
- ❖ Una docente con cambio de funciones.
- ❖ Una portera –cocinera.

En la actualidad asisten a la escuela 44 niños y 23 niñas¹¹²; aproximadamente un tercio del alumnado pertenece la comunidad Vera, Paraje Trabunco, aledaño al Paraje Puente Blanco; los restantes alumnas/os forman parte de la comunidad Kurvwuika.

Para asistir al establecimiento los niños recorren hasta 6 km aproximadamente; a partir del 2001 una ‘traffic’ se encarga del transporte de alumnos/as (así como de algunas maestras quienes ‘suben desde el pueblo’), lo que ha favorecido la asistencia a clases.

¹¹¹ El detalle de la creación de cargos es el siguiente:

1988: nuevo cargo de maestro de grado (por desdoblamiento del 1º ciclo); Profesora de Educación Plástica; auxiliar de servicio.

1989: Profesor de Educación Física.

1995: Maestra jardinera.

2000: Profesora de Música.

¹¹² Datos de noviembre de 2002.