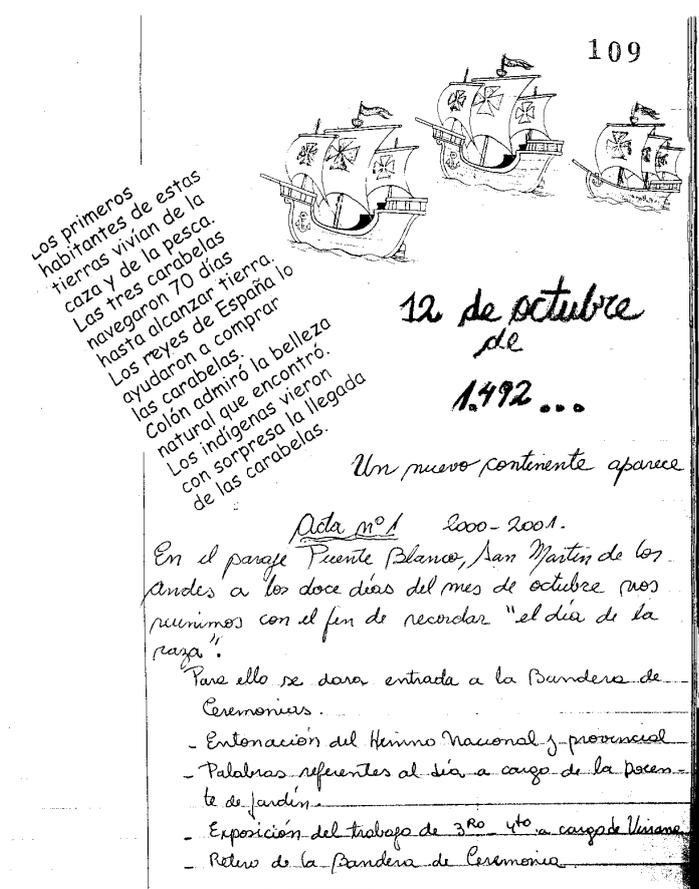


CAPÍTULO 2

DE LA DISCRIMINACIÓN A LA INTERCULTURALIDAD: MOVILIZACIÓN MAPUCE EN TORNO A LA EDUCACIÓN PÚBLICA¹

Aníbal Treuquil, Viviana Colipan, Cecilia Carrasco,
Alejandra Rodríguez de Anca (Coordinadora)

Proponemos estas dos imágenes para entrar a la escuela pública N° 161 en el paraje Pailla Menuco (Puente Blanco) en la comunidad mapuce Kvrwigka¹:



2

1

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

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

1

2

otras organizacionesⁱⁱⁱ. En este caso, el acto ‘bajó’ al ‘pueblo’^{iv}, y la comunidad entró al acto...

La primera reproduce un discurso tradicional acerca del ‘Descubrimiento de América’, ampliamente difundido. No podemos saber 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 hubiera hecho, no se lo consideró un hecho relevante para asentarlos junto al acto escolar. La segunda, retiene un momento 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’ parecía especialmente sugerente para comenzar a pensar sobre las transformaciones que tuvieron lugar en Puente Blanco^v. Entre las dos imágenes median tan sólo dos años, tiempo breve si lo pensamos en plazos para la transformación de discursos y prácticas pedagógicas arraigados a lo largo de un siglo. Y entonces resulta casi inevitable preguntar qué pasó en Puente Blanco.

Elegimos estas dos imágenes, aunque podrían haber sido otras. Quizás, por ejemplo, ‘la llave’. La escuela de ‘la llave’ – la que cierra la escuela a la comunidad y los salones a los maestros y los niños- se contraponen 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 contraponen la escuela del ‘respeto’ y la ‘interculturalidad’.

¿Qué pasó, entonces, en Puente Blanco?

El 1º de mayo de 2001, al llegar a las aulas, las maestras se encontraron con que gran parte de sus alumnos no estaban. La decisión de no enviar los niños a la escuela, tomada por los padres de la comunidad Kvrwigka, 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 de los pobladores y de las organizaciones mapuces, que no sólo incluyó a la escuela sino que transformó a Pailla Menuco (Puente Blanco) en un paraje altamente movilizad. En este espacio se anudaron distintos planteos con los que el pueblo mapuce desafía y encara al estado y al pueblo argentino. Así como también da cuenta, de un particular contexto provincial, en el que las discusiones acerca de la educación intercultural vienen siendo

instaladas tanto por las organizaciones indígenas como desde sectores docentes y desde el ámbito académico.

Dar cuenta, entonces, de este acontecimiento que significó un quiebre en la vida institucional y el 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. Dar cuenta es la propuesta de este capítulo, que retoma desarrollos del informe *“Movilización de actores en torno a la educación intercultural en la Comunidad Kuruwigka de San Martín de los Andes”*, producido en el marco del proyecto *Desarrollo Comunitario Auto-Sostenible en Perspectiva Comparada* (University of Texas – CLASPO) entre 2002 y 2003, y que aborda dos experiencias en educación intercultural que tienen como foco dos escuelas del sistema de educación pública de la Provincia del Neuquén, ubicadas en distintos parajes de la comunidad mapuce Kuruwigka. Por razones de extensión y en función de conservar la complejidad y riqueza de las experiencias, nos centraremos solamente en el caso ya mencionado, el de la escuela n° 161 del paraje Puente Blanco.^{vi}

Educación y escolarización constituyen un capítulo relevante en las batallas por la interculturalidad de las organizaciones representativas del pueblo mapuce en Neuquén. Relevante, porque la identidad como Pueblo Originario -eje fundamental de los planteos políticos- ha sido históricamente erosionada por la escuela, y esto la convierte en un importante espacio de disputa. Relevante, asimismo, porque las luchas en torno a la educación se articulan al replanteo de relaciones entre estado y pueblo mapuce. De esta forma, abordar las experiencias educativas interculturales implica ubicarnos de lleno en estos procesos.

Entendemos la interculturalidad como un campo de disputa en el que distintos actores inscriben sentidos y prácticas diferenciales e incluso antagónicas con relación a qué debe considerarse educación intercultural y cómo llevarla adelante. Al pensar las experiencias educativas interculturales como procesos de construcción colectivos 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, proponiéndonos la realización de una sistematización interpretativa y participativa de las experiencias. Siguiendo a Torres (1996) entendimos que la sistematización implica comprender la lógica interna de las experiencias, su significación social y cultural para los actores involucrados y su relevancia con respecto al campo de la educación intercultural. El trabajo incluyó la realización de entrevistas, instancias de observación participante y análisis de documentación.^{vii}

Como ejes de descripción y análisis tuvimos en cuenta 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 y reconfiguración 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 plantean a la hora de definir el proyecto educativo. Para su exposición hemos decidido mantener un ordenamiento cronológico, ya que queremos destacar el proceso de transformación en las situaciones de interface, proceso que da sentido a una experiencia que se encuentra aún en plena construcción.

1. BATALLAS POR LA INTERCULTURALIDAD EN LA PROVINCIA DEL NEUQUEN.

Dar cuenta de la experiencia educativa que nos ocupa exige situarla en la encrucijada trazada por políticas educativas y dispositivos escolares que históricamente han negado a los pueblos originarios, y por un significativo proceso de movilización del pueblo mapuce 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, que ha generado estrategias propias de discusión político-pedagógica, así como una política de aproximación al pueblo mapuce. A su vez, las posiciones de estos actores van conformándose en disputa con las políticas educativas, tanto las que han constituido históricamente el sistema escolar argentino, como las que en la década de los '90 se intentaron impulsar desde los gobiernos nacional y provincial.

1.1. Políticas educativas, diferencia y Pueblos Originarios

El sistema educativo argentino se configuró hacia finales del XIX, en el marco del proceso de conformación del Estado-nación. La Ley 1420 de Educación Común que fijara sus bases, data de 1884. Hasta 1993, año en que se sancionó la Ley Federal de Educación N° 24.195 que dio marco legal a la Reforma Educativa, no hubo una reestructuración integral del sistema educativo. A su vez, las matrices de sentido fundantes del sistema permanecen vigentes hasta hoy en día.

La educación fue un instrumento privilegiado para el logro de una homogeneización cultural que los grupos dominantes veían como indispensable argamasa de la nación. El proyecto educativo buscaba la asimilación de distintos grupos sociales (inmigrantes, criollos, pueblos originarios) a través del borramiento de sus diferencias culturales y/o su integración subordinada. Este asimilacionismo abogaba por la supresión de la diversidad étnica en favor de una identidad nacional, lo que en los hechos resultó en la generalización de los valores particulares de un sector minoritario pero políticamente dominante (Sánchez 1999) .

En relación con los pueblos originarios, el tratamiento desde el Estado atravesó distintos momentos: desde la ideología y práctica beligerante de ‘civilización o barbarie’ traducidas en las campañas militares contra las poblaciones indígenas^{viii}, pasando a una postura explícitamente asimilacionista que veía en las tradiciones diversas un obstáculo para el progreso de la nación y en la educación común su correctivo, hasta la más reciente ‘solución del problema indígena’ por medio de la negación de su existencia, invocando conceptos tales como mestizaje, aculturación, asimilación, etc. La colonización de los espacios arrebatados a los Pueblos Originarios se dio en dos niveles: uno material, que implicó la toma de posesión y/o control del territorio, y un segundo nivel relativo a la colonización cultural a través de la acción de distintas instituciones (escuela, iglesias y misiones, empresas productivas) que participaron en la cruzada civilizatoria que acompañó y continuó por medios ‘pacíficos’ la conquista. La escolarización fue 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.

Ya en el siglo XX, en la década del ‘60, el gobierno de la provincia de Neuquén inició una política de regularización de las comunidades mapuces, 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.

Es sobre estos procesos y matrices históricas que impactaron tanto las políticas de Reforma Educativa de los '90 como las nuevas perspectivas y discursos sobre el reconocimiento de la diversidad^{ix}.

En Argentina, la sanción de Ley Federal de Educación que reestructuró el sistema educativo sólo puede entenderse en el marco de una reforma integral a nivel del Estado, que se proponía transformar su rol y la relación con la sociedad -incluyendo la función de la educación pública- en el marco de un proyecto político-económico de corte neoliberal. En términos generales, esto supuso un desplazamiento de las responsabilidades del Estado hacia las instituciones y los agentes, el establecimiento de ofertas programáticas para hacer frente a demandas sectoriales específicas en base a las nociones de 'necesidades básicas' y de 'focalización', y la descentralización de los servicios universales, acompañada de procesos de privatización y desregulación (CEPINT 2003).

En relación a las políticas educativas dirigidas a los Pueblos Originarios, recién con la reforma constitucional de 1994 Argentina sancionó el derecho a una Educación Bilingüe e Intercultural. Previamente, la Ley Federal de Educación había reconocido en su art. 5º (inc.q) *"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."*

Estos discursos acerca del reconocimiento se inscribieron dentro de la lógica neoliberal que gobernaba las políticas públicas. Así, el Ministerio de Educación concentró su política indigenista en el ámbito de Políticas Compensatorias y/o Prioritarias enfocando a las poblaciones meta como sujetos a atender en función del concepto de 'equidad' (que reemplazó al de 'igualdad' en las formulaciones oficiales). Paula Lanusse (2002) sostiene que "los indígenas fueron considerados antes que nada 'beneficiarios' de un proyecto que transfería recursos a 'los más necesitados'".

En cuanto a la provincia de Neuquén, es una de las pocas jurisdicciones nacionales en que no llegó a aplicarse la LFE -pese a los sostenidos intentos del gobierno- debido a la resistencia de diversos sectores de la comunidad, fundamentalmente el gremio docente. Sin embargo, las políticas educativas provinciales intentaron durante 1997 legitimar el reordenamiento del sistema provincial desde el andamiaje discursivo de la tolerancia, el

respeto, la aceptación y necesidad de convivencia de lo diverso, y de educación especial para aquéllos que poseyeran las características de la "otredad" (CEPINT 2003).

En 1996, en respuesta a demandas del pueblo mapuce y del sector docente, se estableció el cargo de 'Maestro de Lengua y Cultura Mapuce', desactivado al año siguiente. En el 2000, con la creación de la Dirección Provincial de Programas Educativos e Idioma Mapuce, se reactivó el proyecto de los 'maestros de lengua', todavía vigente.^x Como señala Briones (2001), es posible inscribir la iniciativa gubernamental del maestro de lengua y cultura mapuce, dentro de una política provincial que promueve un 'reconocimiento' de las diferencias como estrategia de construcción de hegemonía a nivel provincial y regional, lo que supone por lo tanto una integración subordinada de los mapuces como 'otros tolerables' más que como sujetos colectivos de derecho.

1.2. Cultura, identidad y educación en el proyecto político y movilización del Pueblo Mapuce.

El año 1992 se conformó en Neuquén la Coordinación de Organizaciones Mapuces (COM), que nucleó a distintas organizaciones^{xi}, constituyéndose en un actor representativo de la organización política del Pueblo Mapuce. Se fueron delineando entonces como núcleo central del posicionamiento político mapuce los conceptos de Pueblo – Autonomía – Territorio, reivindicados como derechos fundamentales.

Asimismo, la crítica del estado argentino, su conformación histórica y su política de negación de los Pueblos Originarios, se presentó como base insoslayable para el tránsito hacia una 'nueva relación' entre Pueblo Originario Mapuce, y Estado, y con el pueblo argentino.

Dentro de estos planteos la temática educativa fue adquiriendo paulatinamente un lugar específico. Los planteos mapuces acerca de la educación se despliegan en distintas dimensiones articuladas entre sí: la afirmación de la educación mapuce; la crítica a la educación estatal; la necesidad de reapropiación de los espacios escolares; la interculturalidad.

El sistema estatal de educación se presenta –junto con las iglesias- como instrumento privilegiado de colonización cultural y se le atribuye la situación actual de

“desequilibrio, confusión e inseguridad al interior del nuestro Pueblo, traducida en un estado de conflicto permanente que afecta la totalidad de nuestra existencia”^{xii}. Los efectos de la educación estatal se traducen en la ruptura de la familia y las relaciones

sociales comunitarias, el debilitamiento del conocimiento y la pérdida del mapuzugun como herramienta central de transmisión y configuración de la cosmovisión.

Por otra parte, se plantea 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. En este sentido, la cultura no puede ser concebida como un derecho a ser otorgado por el estado, sino que es la base misma de la existencia como Pueblo Originario.

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.

Hacia 1995, la cuestión educativa comenzó a abordarse más sistemáticamente desde la COM, dando origen al Centro de Educación Mapuce "Norgybamtuleayñ" ("Entre todos ordenamos/retomamos nuestra educación").

Un desafío central resultaba entonces la recuperación de las formas y contenidos propios de la educación mapuce, la 'Educación Autónoma Mapuce', entendida como herramienta fundamental de fortalecimiento de la identidad. Con este objetivo, desde Norgybamtuleayñ se organizaron talleres que retomaron distintos aspectos de la cultura mapuce. La dinámica de los talleres articula un proceso de transmisión intergeneracional con un importante proceso de búsqueda y aprendizaje de los mismos adultos. Estos 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.

La 'Educación Autónoma Mapuce' 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 incorpora la interculturalidad, cuya definición constituye un complejo campo en constante movilidad en función de las discusiones con distintos actores colectivos y con las políticas del estado provincial. En este sentido, es significativa la relación con la Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén (ATEN), que dará como fruto la generación de diferentes espacios de encuentro, discusión y acción conjunta, tales como realización de los 'Encuentros de Educación Rural y Pueblo Mapuce'^{xiii} y los cursos-talleres "12 de octubre: Ayer y Hoy", dirigidos a problematizar el tratamiento de esa fecha del calendario escolar. Como ya señaláramos, la designación de los maestros de lengua fue un logro de la acción conjunta del gremio y las organizaciones mapuce, aunque

posteriormente se convirtiera en blanco de duras críticas por su forma de implementación y los supuestos políticos-educativos en los que se asentó. En este sentido, las organizaciones mapuces expresan un rechazo tajante a las propuestas de educación intercultural que, centradas en el bilingüismo, no supongan una transformación de los contenidos y formas de la enseñanza, ni un espacio efectivo de participación y decisión del Pueblo Mapuce.

Desde la COM se plantea que el bilingüismo en su forma escolarizada y además estandarizada por semejanza al castellano utiliza la lengua originaria como puente para imponer la cultura dominante. Así, la crítica al bilingüismo se funda en que reduce 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”*.^{xiv} Se critica la concepción subyacente que ubica lo intercultural en el ámbito rural y lo define como una modalidad educativa para el sector indígena, lo implica la reducción de un pueblo a un sector social a ser atendido por políticas focalizadas (y en este sentido lo instala en un lugar de subordinación), al tiempo que lo restringe a un ámbito, ignorando la realidad y las posibilidades del Pueblo Mapuce.

Por el contrario, desde la COM se plantea la interculturalidad como una relación entre *“pueblos diferentes, que construyen un proyecto común de convivencia, respeto, solidaridad”*, lo que significa que *“reconocer la biculturalidad o la pluriculturalidad implica decisiones políticas que seguramente conllevan redefiniciones de tipo estructural en lo económico, en lo social, en lo jurídico, en lo cultural”*.^{xv}

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 supone una transformación del Estado y de las relaciones que ordenan la sociedad. En principio, esto implica *“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.”* 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.”^{xvi}

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

La construcción de un ‘sistema educativo 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*”.^{xvii} Así, no sería función de la

escuela enseñar a ser mapuce, aunque sí habilitar las condiciones para que esta identidad pueda construirse en forma plena y no como una identidad deteriorada y subordinada.

La escolarización intercultural - definida negativamente como no tradicional, no nacionalista, no bilingüe, ni intercultural bilingüe- se presenta como un significante que deberá ser cargado de sentido, como un interrogante. Si bien éste resulta un proceso que no ha cristalizado, la experiencia que analizaremos propone algunas respuestas concretas -tejidas en contextos locales atravesados por estas disputas- a este interrogante.

2. Poniendo en marcha la interculturalidad

2.1. La escuela de Puente Blanco: Una mirada desde los distintos actores

La escuela del paraje Puente Blanco fue creada en 1988.^{xviii}

“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”.^{xix}

Con estas palabras se abre el Libro Histórico de la escuela. 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 los registros de donaciones: desde zapatillas nuevas hasta libros inutilizables, desde computadoras hasta peines para eliminar piojos; todo meticulosamente asentado... La ‘humildad de la escuelita 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 ni de la situación económica de muchos pobladores, resulta imprescindible preguntarse acerca de qué tipo de relaciones entre institución y comunidad construyen y sostienen estos discursos. ‘Humildad’ y ‘carencia’ son representaciones que colocan a la comunidad en el lugar de la falta constante, de la recepción pasiva, 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. 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.”*^{xx} Así, era entendida y continúa siéndolo muchas veces la función de la escuela.

Entre estos puntos que constituyen el ‘diagnóstico del área comunitaria’ 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 es la escuela la que aparece como mediadora de la acción. Esta afirmación contrasta además con las visiones de padres, madres e incluso maestr@s. *“La escuela era muy hermética”*, define hoy una de las pocas docentes que atravesara el conflicto y siguiera trabajando en la escuela. Este hermetismo marca las relaciones de la escuela con la comunidad pero también las relaciones al interior de la escuela:

El hermetismo, la falta de participación, resultan ser una coincidencia en los relatos antagónicos acerca del rol civilizador de la escuela plasmado en los libros históricos y el que realizan los papás retrospectivamente; coincidencia, pero cargada de sentidos contrapuestos: en boca de los maestros, es un reclamo por la falta de interés en 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 “misión del saber” 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, interrogada acerca de ‘qué pasó en Puente Blanco’, expresa:

“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)^{xxi}

Ésta es una afirmación que se extiende desde el momento del conflicto hacia atrás en el tiempo, tiñendo la historia de la escuela.

El nivel educativo de la escuela resulta ser el centro de las preocupaciones de padres y madres. La percepción de que no existen avances en los niños es parte de este diagnóstico. Una historia reiterada de repitencias y fracasos de los jóvenes en el primer año del nivel secundario, así como la lisa y llana comparación entre los contenidos dictados en la escuela de Puente Blanco y en otras del ‘pueblo’ son los índices del bajo nivel educativo. Otros índices de este problema son la edad de egreso de los alumnos (sobreedad)^{xxii}, 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 desarrollo del conflicto que presentamos a continuación.

“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.”. (S)

Desde los padres se reclamaba que se enseñaran contenidos, un reclamo por la igualdad en el acceso a la educación. Pero además, se levantaba la denuncia sobre actitudes de los maestros, actitudes por cierto contrapuestas al discurso escolar de ‘la grandeza del saber’ y de ‘la vocación docente’: actitudes de ‘discriminación’.

‘Discriminación’ alude a múltiples problemas y adquiere diferentes matices.

Despleguemos algunos de ellos:

“...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)

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. Con sesgos fuertemente disciplinadores, también es un dispositivo de marcación y estigmatización del ‘otro’, hecho que es acusado en el reclamo de los padres. Es sustancial tener en cuenta cómo se ponen en juego en el campo escolar las representaciones del otro y de sí mismo^{xxiii}.

“...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, ¿eso 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 fue uno de los puntos de discusión en el que se pusieron 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) 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 tanto a la negación de la identidad mapuce a los niños como a la negación de la existencia misma del pueblo mapuce. Una mamá expresa cómo *“...estaban discriminando a los chicos, cortándole el origen por ser de apellido distinto o por ejemplo por 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 (...) 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

mapuces, 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 mapuce que eran los mapuce 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...” (PBm, 4)

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

A partir del año 1996, en diversos documentos 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 mapuce, en las cuales tuvieron un lugar central los jóvenes de la comunidad.

Durante esta época, un grupo de jóvenes del paraje comenzó a trabajar en un proyecto intercultural en la escuela. Este grupo de jóvenes se inició como un grupo de danzas folklóricas hacia 1995. Varios de sus integrantes recorrieron un acelerado proceso de transformación, definido por sus protagonistas como de búsqueda y fortalecimiento de la identidad, lo que significará pasar de ‘bailar el pericón nacional’^{xxiv} a ‘luchar por los derechos del Pueblo Mapuce’.

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

“Y es como que con todas estas cosas empezamos a ver un montón de... de injusticia hacia nuestra gente... (...) 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 mapuce’, que tenía como objetivo recuperar a través de la investigación y documentación distintos aspectos de su cultura^{xxv}. Sin embargo:

*“...tuvimos en esos tiempos 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 casetes 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 mapuce fueron centrales en la experiencia formativa de estos jóvenes. En 1998 participaron 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 mapuce, de los lugares, de las enseñanzas... o sea fue... fue muy fuerte, fue muy fuerte... a mí eso me definió mucho ¿no? (...) 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 el paraje que reunió a los jóvenes con integrantes de Norgvbamtuleayñ y en el que se trabajó sobre la historia del Pueblo Mapuce, la educación autónoma y la educación estatal. La dinámica utilizada, que moviliza en forma colectiva los conocimientos, recursos, sentidos, es significativa y definitoria de una forma particular de encarar los procesos educativos:

“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)

A partir de aquí se precipitaron los sucesos: para el 24 de junio los jóvenes promovieron la celebración del Wiñoy Xipantu^{xxvi} con una comunidad vecina; organizaron la contramarcha por el 12 de octubre; intervinieron en conflictos y acciones directas en reivindicación de derechos: en el '98, Loma de la Lata^{xxvii}; en el '99, el primer corte de ruta en el acceso al Chapelco^{xxviii}, que involucró directamente a la comunidad y al paraje.

Estos procesos tuvieron repercusión tanto en la comunidad como en la escuela. No todos verían 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 mapuce, estar en la lucha del pueblo mapuce 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 mismos jóvenes. Por su parte, algunas maestras comenzaron a demostrar interés en que fueran a exponer sobre la cultura mapuce.

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. 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 una 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 mapuce, 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 mapuce, 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 Mapuce: la primera estaba definida en el sentido de educación autónoma, y la segunda, como el lugar de encuentro con otros niños y docentes, y como el espacio de la interculturalidad. 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 presentado contenía un desglose de contenidos por ciclos, articulados en torno a la significación de los elementos que conforman la bandera mapuce. Esta propuesta comenzó a trabajarse de forma consensuada con la directora y las maestras, incorporando el tratamiento de lo mapuce dentro del desarrollo curricular, pero a cargo exclusivamente de los jóvenes mapuce.

Sin embargo, además de las dinámicas de funcionamiento interno de la escuela^{xxix}, será la misma concepción de ‘la cultura mapuce’ 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 mapuce, qué sectores del pueblo mapuce, 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 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, expresados asimismo en los proyectos institucionales, en los que aparecen 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 introdujo una nueva dinámica que vinculó escuela y comunidad, pero que no llegó a articularse en un proyecto institucional ni a producir una reapropiación de la escuela por la comunidad. En cierta forma, **la escuela mantenía el poder de ‘abrir’ y ‘cerrar’ la puerta discrecionalmente, permitiendo o**

no la entrada de ‘la cultura indígena’. Así, esta apertura no supuso una dinámica institucional progresiva, sino más bien una adecuación estratégica a las demandas, adecuación que tendió a la preservación del status quo en tanto no significó una revisión de los contenidos curriculares y formas de enseñanza ni de las prácticas institucionales, que alentara el diálogo entre escuela y comunidad. Sin embargo, instaló una dinámica que la institución ya no podría volver atrás unilateralmente.

Además, la escuela comenzó a ser un espacio donde los niñ@s encontraron otros conocimientos y representaciones de sí mismos, del ‘ser mapuce’ y del mundo, que se pondrían en tensión con los transmitidos 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 mapuce, no vamos a ser más argentinos, no vamos a ser más...’ (NI-M)

A su vez, los niños comenzaron a expresar las situaciones vividas en la escuela, lo que interpeló 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 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)

El conflicto: cuando la comunidad dijo basta

Las preocupaciones por el bajo nivel de aprendizaje y distintas situaciones de discriminación que aparecían como la base de un descontento generalizado, comenzaron a ser tratadas por los papás, junto con otras actividades y discusiones que giraban alrededor de los conflictos que involucraban a la comunidad: los cortes de ruta en acceso a Chapelco, gestiones por el co-manejo de los territorios mapuce bajo jurisdicción de Parques Nacionales y por el establecimiento de Directrices para el manejo ambiental con la Municipalidad de San Martín de los Andes. La escuela quedó inmersa en el marco de una movilización creciente del paraje por distinto tipo de

reivindicaciones y derechos que propiciaban el fortalecimiento de la identidad como pueblo, el control sobre sus recursos y la reapropiación territorial.

Fue el retorno a la dirección del establecimiento en febrero del 2001, de quien fuera directora durante el período 1988-1996, el detonante puntual 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.” (PBm, 1)

Un segundo elemento conflictivo fue la negativa a que el grupo de jóvenes que venía trabajando en la escuela lo hiciera dentro del horario de clases. Es decir, la escuela prestaría su espacio físico pero no daría ‘espacio simbólico’, y por lo tanto no legitimaría la inclusión de la cultura mapuce integrándola al tratamiento curricular. Desde los jóvenes esto fue cuestionado, ya que desde su óptica, la interculturalidad suponía necesariamente el diálogo con las maestras.

Las primeras reuniones de los padres con la dirección y los docentes 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 [se refiere a la directora] 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, llegando incluso a facilitar los medios para que la supervisora se acercara a constatarlas:

“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 mapuce se eliminaron, la bandera se eliminó, todo lo que habían venido haciendo (...) Era una bomba de tiempo, yo pedía la intervención de Neuquén. Nunca contestaron una nota, nunca.” (S) ^{xxx}

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

“...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)

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

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. Es decir que esta ruptura trajo situaciones inéditas de articulación entre distintos actores, empezando por los niños con 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 qué 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)^{xxxvi}

Mientras tanto, las maestras siguieron yendo a la escuela a atender a los niños de la comunidad Vera que sí asistían^{xxxii}.

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 directora^{xxxiii}, y a través de la construcción de una red de actores interrelacionados que evitó el aislamiento de la comunidad y que la escuela quedara abandonada a su suerte por las autoridades educativas^{xxxiv}. Ante los requerimientos de la comunidad, la Coordinadora de Organizaciones Mapuce (COM) y Norgvamtuleayñ decidieron “intervenir el conflicto”, otorgándole la misma relevancia que a otras luchas del pueblo mapuce. Esto implicó no sólo actuar como mediadores entre las partes para 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; destacado nuestro)*

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 se establecieron acuerdos básicos que harían posible el retorno de l@s alumn@ a la escuela y el inicio de una nueva etapa en la relación escuela-comunidad. Los puntos centrales fueron el alejamiento de la directora y el compromiso de retomar el proyecto de interculturalidad. Aquí resultó central la actitud abierta al diálogo de la nueva directora, quien llegaba al cargo 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. Finalmente, 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 mapuces, 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.

Así se llegó a la primera reunión que convocó a padres y maestros. En un clima tenso, las maestras debieron enfrentarse a los reclamos de la comunidad, disculparse y dar explicaciones. 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...”^{xxxv}

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 Kuruwigka, 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 compartidas. Tuvieron como ejes comunes la educación en comunidades mapuces y la interculturalidad, abordados desde distintas perspectivas. Durante estos talleres, fue de importancia la intervención del equipo de educación Norgvbamtuleayñ y la del CEPINT^{xxxvi} en la organización y coordinación.

En el primero de los talleres entre escuela y comunidad, denominado “Proyecto de Planificación Educativa Intercultural”, 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 trabajó 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 será el eje transversal de trabajo en las áreas*”. Para el logro de estos objetivos se planteó la formación de un equipo intercultural conformado por representantes de la COM, del paraje, de la escuela y de la Universidad Nacional del Comahue.

Durante octubre y a pedido de los docentes, se dictó el curso “El malestar de las ‘razas’: Conquistas e identidades desde la escuela”. Fue coordinado en forma conjunta por el centro Norgvbamtuleayñ y el CEPINT, y tuvo como objetivo revisar el tratamiento 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.”

A su vez, los docentes 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’.

Asimismo, en los talleres que llevaron adelante la comunidad y Norgvbamtuleayñ, se definió un Programa de Educación Intercultural para la escuela N° 161, que incluye cinco componentes fundamentales articulados entre sí. Estos componentes son:

- la investigación dirigida al rescate y sistematización del conocimiento mapuce y de 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 mapuces 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.^{xxxvii}

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

Cabe señalar que 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 que fuera gestada durante el

conflicto, sí ha adquirido continuidad, 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, que ha tenido derivaciones en las dinámicas institucionales sostenidas hasta el presente.

Logros, obstáculos, dilemas...

Durante el período escolar siguiente al conflicto (setiembre 2001-mayo 2002) fue central la reconstitución de los vínculos interpersonales, que aparece como una 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 jugó un papel central en la regeneración de los vínculos de confianza entre comunidad e institución escolar. La distensión, el respeto, así como un mayor intercambio y participación, son logros resaltados por todos los entrevistados. Poco a poco se fue reconstruyendo la capacidad de disentir...

“Lo que más defendería es 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)

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

“...los mismos chicos nos dicen, maestra nos pasa esto... (...) 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 (...) 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 la incorporación de nuevos maestros, que se plantea como un nudo problemático. Parte de la dificultad, según señalan papás y mamás, es 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 (...) 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 (...) 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 como aquéllos que se incorporaron con posterioridad marcan esta situación. El trabajo en Pailla Menuco (Puente Blanco) supone condiciones que no dejan inmóvil la identidad del trabajo docente, interpelada por una comunidad que no se ajusta al lugar que tradicionalmente le había asignado la escuela.

“...nunca me 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 (...) yo siempre viví con todos, yo los conozco (...) y la verdad, nunca pensé si era mapuce 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)

Dentro los replanteos, se encuentra el del ‘lugar del saber’; 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. Otro de los aspectos evaluados positivamente, es el relativo al aprendizaje de los niños, 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 y del proceso de revalorización de la identidad mapuce. Por otra parte, el proceso hacia la interculturalidad asumido por la escuela se articula y retroalimenta con procesos de educación autónoma en el seno de la comunidad.

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

El conflicto dejó el término interculturalidad como un punto indiscutible e irreversible en relación con la escuela. Para I@ docentes que permanecieron 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. 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. 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.^{xxxviii}

‘Interculturalidad’ resulta ser un significante básico del consenso, pero en él se multiplican los sentidos y por lo tanto los desplazamientos y las disputas. 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 del vínculo pedagógico, 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 la inclusión de contenidos de la organización, la historia y la cosmovisión mapuce 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. La interculturalidad resulta imaginada

–tal como se refleja en el programa presentado en el punto anterior- bajo los términos de complementariedad entre conocimientos mapuce y wigkas (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 aquieta e inmoviliza, encubriendo posiciones diferentes (cuando no antagónicas). Para los docentes, por una parte, pone en jaque su rol tradicional de portador del saber, ya que deben declararse ignorantes frente a la otra cultura, lo que justifica cierta delegación de tareas en los representantes de la comunidad. Sin embargo, pareciera que fuera posible aprender los contenidos de la otra cultura para transmitirlos posteriormente, lo que en cierta forma los restituye en el lugar del saber, sin haber producido un cambio significativo en relación con el saber y la representación del otro. Este es un proceso que parece ponerse en marcha, en tanto algunos docentes poco a poco van sintiéndose habilitados para hablar de la cultura mapuce. En este sentido, difiere sustancialmente de la propuesta sostenida desde los mapuces: si bien es necesario que la escuela incluya conocimientos y formas de enseñanza mapuce, no es función de los maestros transmitirlos, sino 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. Éste parece ser 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 dispuestos a encarar la 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. ^{xxxix}

Retomando un 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. Esta postura también se distancia de la sostenida por Norgvbamtuleayñ 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’.

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- 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 Mapuce, e implica – justamente- su reconocimiento como Pueblo, con un alcance que no todas/os los maestros están dispuestos a aceptar.

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. 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, la experiencia de Puente Blanco encuentra inscripta en un campo políticamente marcado, surcado por relaciones de poder.

Un primer contexto que encuadra y atraviesa esta experiencia, es el nivel de las políticas provinciales. Hemos señalando cómo en la Provincia de Neuquén las políticas educativas que retoman las demandas de reconocimiento del Pueblo Mapuce 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. 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.

Hemos intentado mostrar cómo, sin embargo, 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 educativas 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 externos^{x1} resultan cruciales para su desenvolvimiento y proyección; de esta forma, la 'comunidad educativa' se amplía más allá de la definición tradicional incorporando a otros pobladores del paraje, 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 – tales como la lucha política-, así como también la existencia de otras formas de educación –como la educación autónoma mapuce- con las que es relevante dialogar. Es decir, que la posibilidad de una educación intercultural no descansa únicamente en la inclusión de nuevos contenidos, sino que 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, representativo de relaciones de saber-poder.

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 Mapuce, 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.

En el proceso vivido por la comunidad, 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)

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)”

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. 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 Mapuce en la escuela. 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 ‘sujeto de derechos’ y ‘sujeto de demandas’.

Durante este proceso y 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. A lo largo del proceso de discusión, reclamo, reflexión llevado adelante por la comunidad durante el conflicto, la interculturalidad devino un lenguaje posible en el que sustentar las demandas, demandas que tensionan un reclamo de igualdad y un reclamo de reconocimiento.

Los elementos aportados por los jóvenes y por miembros de la COM que venían transitando una reflexión acerca de la educación incorporaron una definición más política de lo intercultural y permitieron hilvanar distintos hechos vividos como discriminación. 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 mapuce. 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 mapuce. 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.

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. En este sentido, podríamos sostener la necesidad de control indígena sobre la educación indígena, al tiempo que la de una participación y control intercultural sobre la educación intercultural. Finalmente, nos interesaría señalar algunas tensiones –interrelacionadas, pero no reductibles unas a otras- sobre las que trabaja la experiencia analizada. Por una parte, 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 equivalencia, las segundas acentúan los procesos de diferenciación^{xli}. 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 redundaría en una segmentación del sistema educativo, que difícilmente conduzca a la igualación de oportunidades.

Otra de las tensiones es la que se pone en juego entre procesos de deconstrucción y afirmación de identidades. La posibilidad del reconocimiento y la producción de una pedagogía intercultural tienen como premisa la deconstrucción de la identidad del trabajo docente^{xlii}; 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.

Estas tensiones aparecen como constitutivas de las experiencias educativas interculturales, 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 abarquen el reconocimiento como 'sujetos de derecho' y 'sujetos de diálogo'.

Es en estas tensiones y dilemas que se desenvuelve 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.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

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

BRIONES, Claudia (1999) *Weaving "the Mapuce 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 Mapuce. 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.

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.
- LANUSSE, Paula (2002) La cuestión indígena en educación: algunas consideraciones sobre la educación intercultural y bilingüe en el proyecto ANEPA. Ed. Mimeo.
- 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 mapuce del Parque Nacional Lanín (1990-2000)*. A.P.N – Intendencia del Parque Nacional Lanín – Dpto. Conservación y Manejo – Área de co-manejo con Comunidades Mapuce. Ed. Mimeo.
- SÁNCHEZ, Fernando (1999) "El Internado para niños indígenas Ceferino Namuncurá. Un caso paradigmático de educación asimilacionista." Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, U.N.Co. Cipolletti (R.N.). Ed. mimeo.
- TORRES, Alfonso (1996) "La sistematización como investigación interpretativa" Ed. Mimeo.

ⁱ La comunidad Kvrwigka abarca una superficie de aproximadamente 11000 has. en la Pcia. de Neuquén, mayoritariamente dentro del Parque Nacional Lanín, y en zonas aledañas al lago Lácar y a la ciudad de San Martín de los Andes, una zona con fuerte afluencia turística. Para 1999, su población ascendía a 600 personas; 168 correspondían al paraje Puente Blanco. Cabe destacar la composición mayoritariamente joven de la población y el bajo porcentaje de pobladores de más de 60 años; las tasas de natalidad reflejan un período de crecimiento demográfico. La comunidad tiene sus propias autoridades electivas y la Asamblea Comunitaria es el máximo órgano de decisión. Hay contados hablantes de mapuzugun (lengua mapuce), situación que da lugar a la preocupación por la recuperación de la lengua en tanto vehículo y sostén de la identidad. Si bien resulta un aspecto difícil de ponderar, los testimonios dan cuenta de un proceso de revitalización identitaria 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). Es necesario destacar el alto grado de movilización que caracteriza al paraje Puente Blanco. La comunidad Kuruwigka 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; la distribución y uso del espacio se regula según pautas que responden a un uso histórico y a decisiones comunitarias. En términos generales, puede caracterizarse a los pobladores como pequeños productores; dada su cercanía a San Martín de los Andes, muchos pobladores también se ocupan en la administración pública, el empleo doméstico y temporariamente en la construcción y empresas vinculadas al turismo. En forma general, la situación económica de los pobladores es precaria. En referencia a valores promedio de pobreza e indigencia manejados por el Banco Mundial, pueden calificarse como pobres, y en algunos casos muy pobres. (Osidala: 2002)

ⁱⁱ En los libros de actos escolares se deja constancia de las ceremonias y festejos relativos a efemérides patrias, e inicio y finalización del ciclo escolar.

ⁱⁱⁱ La primera de estas marchas se realizó en San Martín de los Andes en 1992 con el nombre de ‘Marcha por la Verdad’, en coincidencia con V Centenario del ‘Descubrimiento’; luego de cesar por un período, fueron retomadas en 1998 y continúan realizándose hasta la fecha.

^{iv} ‘El pueblo’ hace referencia a San Martín de los Andes en contraposición a las áreas rurales aledañas.

^v 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 (Díaz: 2001); y en este sentido –‘aunque las imágenes podrían haber sido otras’- no es aleatorio haber escogido un acto para presentar la escuela.

^{vi} El otro caso abordado es el de la escuela n° 146 del paraje Trompul, la que desde el año 1994 viene trabajando en el sentido de un proceso de democratización de las relaciones institucionales y con la comunidad, tomando posteriormente la interculturalidad como eje de sus proyectos institucionales. Durante el año 2002 (año del 20° aniversario de la escuela) el trabajo institucional se articuló alrededor de la propuesta impulsada por l@s maestr@s de cambiar el nombre original de la escuela: ‘Parques Nacionales’. Este proyecto involucró no sólo a maestr@s, alumnos y padres sino a la comunidad en general, dando lugar a procesos de reconstrucción de la memoria colectiva y de reflexión acerca del lugar de la escuela. Implicó la realización de diversos trabajos con los alumnos (tales como investigación histórica, entrevistas en la comunidad, producciones literarias, etc.) y de talleres con los mayores. Este proceso culminó con el cambio del nombre a ‘Kimtuim Kom Peñi Huen’ (Aprendiendo juntos en hermandad) y un festejo que condensó las significaciones de esta experiencia. Para más referencias puede verse, además del citado informe, Alves (2002) y Díaz y Alonso (2003).

^{vii} Este trabajo fue realizado por un equipo de investigadores mapuce y no mapuce, al que se sumaron becarios de CLASPO e integrantes del CEPINT (Centro de Educación Popular e Intercultural – Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Comahue).

^{viii} 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.

^{ix} Éstos comenzaron a manifestarse paulatinamente hacia mediados de siglo XX en declaraciones y convenios a nivel internacional, en consonancia con el salto a la escena pública de las organizaciones indígenas y sus reivindicaciones político-culturales y territoriales, proceso que culmina en los '90 con el reconocimiento en la legislación internacional de los pueblos indígenas como sujetos de derecho.

^x El proyecto supone la integración del ‘maestro de lengua’ en las escuelas primarias de algunas comunidades, a cargo del dictado de diez horas semanales de lengua y cultura indígena. Sin embargo, se encuentran fuera de la estructura y la normativa que regula el sistema, dependiendo directamente de la mencionada dirección en aspectos atinentes a designaciones, contenidos, formación, etc. Si bien se postula la intervención de las comunidades en su elección, ésta en la práctica se limita a la aprobación o el rechazo.

^{xi} Actualmente conforman COM, la Confederación Mapuce Neuquina (CMN) y Newen Mapu (NM). En 1970 se creó la Confederación Indígena Neuquina (CIN), institución que nucleó a las autoridades de las comunidades mapuces de la provincia de Neuquén. A partir 1990 -en forma concomitante con un giro en su dirección política- adoptó la denominación Confederación Mapuce Neuquina (CMN). En 1993, la CMN comenzó a coordinar su accionar con otras organizaciones mapuces urbanas. Por su parte, Newen Mapu, agrupación mapuce urbana, se conformó en los años '80 a partir de las necesidades de los mapuces arribados a la ciudad y fue redefiniendo progresivamente sus objetivos, en el sentido de un fortalecimiento de la identidad mapuce y la reivindicación de sus derechos fundamentales como Pueblo. Inicialmente, la COM incluyó otras organizaciones. Un análisis de estos procesos puede verse en Briones (1999).

^{xii} I Encuentro de Educación e Idioma Mapuce. Conclusiones y resoluciones. Mayo 1993, Neuquén, Argentina.

^{xiii} Los encuentros de Educación Rural se realizan desde mediados de la década del '80. 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’ que representa la escuela winka en relación con la vida de las comunidades mapuce. En 1992, tendrá lugar el 1° Encuentro de Educación y Cultura Mapuce convocado por ATEN. Este evento no sólo incorporaba la problemática mapuce como tema central de su convocatoria, sino que también involucraba la participación directa de representantes de organizaciones y de las mismas comunidades.

^{xiv} “Educación para un Neuquén Intercultural”, Centro de Educación Mapuce Norgybamtuleayñ – COM, 2000.

^{xv} Ídem.

^{xvi} “*Interculturalidad y Pueblo Mapuce. 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.

^{xvii} “*Educación para un Neuquén Intercultural*”, Centro de Educación Mapuce Norgvbamtuleayíñ – COM, 2000.

^{xviii} La escuela está ubicada sobre el camino que conduce al centro de esquí Chapelco, aproximadamente a 12 km. de San Martín de los Andes. Inicialmente, el dictado de clases se realizaba en tres trailers; recién en el año 1996, por gestiones de la comunidad, fue inaugurado el nuevo edificio. En 2003, asistían a la escuela 44 niños y 23 niñas; aproximadamente un tercio del alumnado pertenecía la comunidad Vera, Paraje Trabunco, aledaño al Paraje Pailla Menuco (Puente Blanco) y los restantes alumn@s a la comunidad Kvrwigka.

^{xix} 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.

^{xx} Proyecto Educativo Institucional 1996-1997. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) plantea los objetivos y líneas directrices del trabajo educativo para un período determinado. Para un análisis más detallado de los PEI de esta escuela, puede verse Alves (2002).

^{xxi} A partir de aquí y a menos que se indique lo contrario, los textos en bastardilla corresponden a citas de entrevistas. La nomenclatura que figura al finalizar la cita aporta los siguientes datos: PB: Puente Blanco; d: docente; s: supervisora; m: poblador/a mapuce; j: integrante del grupo de jóvenes; N: Centro de Educación Norgvbamtuleayíñ – COM.

^{xxii} Los ex alumnos recuerdan 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.

^{xxiii} Ya que la relación nosotros/otros es justamente una representación dialógica y oposicional, en la que ambos aspectos son inseparables. 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.

^{xxiv} Danza folclórica argentina, símbolo de la argentinidad.

^{xxv} No podemos dejar de remarcar la mirada etnocéntrica que modela habitualmente 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.

^{xxvi} Año Nuevo Mapuce.

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

^{xxviii} Del funcionamiento del centro de esquí Chapelco se derivaron graves problemas de contaminación para la comunidad. Asimismo, se involucran reclamos territoriales.

^{xxix} 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.

^{xxx} 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.

^{xxxi} El resultado de este trabajo quedó plasmado en papelógrafos –con los que las maestras serían posteriormente confrontadas.

^{xxxii} 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 que permanecieron al margen del 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.

^{xxxiii} Con licencia por cuestiones psicológicas.

^{xxxiv} 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.

^{xxxv} Libro de Actas Generales.

^{xxxvi} 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 y las pedagogías críticas.

^{xxxvii} En *Marici Wew. Periódico Mapuce*. Año 1 Número 1. 2003. Neuquén.

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

^{xxxix} Resulta sugerente que a dos años del conflicto no se haya podido articular un proyecto institucional para discutir con la comunidad.

^{xl} 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.

^{xli} 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.

^{xlii} Seguimos en esta afirmación a Díaz (2001).