

LA INTERCULTURALIDAD EN DEBATE

APROPIACIONES TEÓRICAS Y POLÍTICAS PARA UNA EDUCACIÓN DESAFIANTE

Por: **Raúl Díaz y Alejandra Rodríguez de Anca**

Centro de Educación Popular e Intercultural

Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Comahue

Introducción

La perspectiva de la educación intercultural en nuestra provincia se sitúa en una arena políticamente cargada, en tanto depende directamente del modo en que el estado neuquino, (y el estado nacional) ubican, tratan y contienen demandas de reconocimiento cultural vinculadas estrechamente a exigencias de redistribución económica y política. Las políticas educativas, en el caso de Neuquén, se inscriben en el espacio político de falta de reconocimiento de los mapuches en su vigencia y proyección como Pueblo Originario.

Por eso, la particular visión crítica que desde organizaciones indígenas mapuches y centros universitarios de Neuquén se sostiene respecto del programa bilingüe de fortalecimiento cultural que desde el Consejo Provincial de Educación se ha dispuesto para las escuelas insertas en comunidades mapuches.

Quiero poner de relieve las aristas políticamente cargadas en que se inscribe la educación estatal y levantar reflexiones en torno a la disputa en el campo de la educación intercultural. En la Provincia del Neuquén la educación intercultural es un reclamo de las comunidades y organizaciones indígenas, del gremio que agrupa a los docentes, de organismos de derechos humanos y centros académicos de la Universidad Nacional del Comahue. Desde el estado provincial, hay respuestas dilemáticas y contradictorias como la del Programa de maestros de lengua mapuche, que trataremos más adelante.

La cuestión inicial tiene que ver con la concepción política pedagógica del bilingüismo en tanto propuesta formadora de identidad sustentada en la enseñanza de un idioma como estrategia de fortalecimiento cultural. En un país en el que el reconocimiento de los derechos fundamentales de los Pueblos Originarios es una deuda histórica a pesar de avances jurídicos en este campo, esa estrategia se inscribe tíbiamente como parte de la negación práctica de esos derechos y pospone políticas activas de nuevo tipo. Me parece que no es aventurado pensar que es un modo de colocar, tratar y encerrar la diferencia cultural marcada por la preexistencia de los Pueblos Originarios, de controlar su vigencia y su proyección, y de maniatar y postergar el cumplimiento de

los deberes del Estado como garante de los derechos fundamentales particulares y diferentes de los pueblos indígenas que habitan dentro de la Nación Argentina.

El campo de la *educación intercultural* se ha configurado en Latinoamérica como un espacio de generación de nuevas prácticas pedagógicas, de reflexión teórica y política, y de experimentación de estrategias para el fortalecimiento cultural¹. La denominación de *educación intercultural* alude, en un sentido amplio, a una tendencia reformadora en la práctica educativa, con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada, así como a los problemas específicos que esta diversidad introduce en los procesos de escolarización. Refiere programas y prácticas educativos diseñados e implementados para mejorar el rendimiento de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias y, a la vez, para preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios (Banks, 1989).

Sin embargo, esta definición general enmascara un complejo espectro de posturas, que incluye desde programas dedicados a promover la escolarización de minorías étnicas a partir de enfoques de tipo compensatorio, pasando por aquéllos que ponen sobre el tapete la naturaleza homogénea y negadora de la diferencia de los sistemas educativos tradicionales, hasta visiones críticas que enfatizan la articulación estructural entre diferencias y desigualdades en las sociedades capitalistas (Muñoz Sedano, 1997).

Hoy es reconocido el énfasis en concebir a la educación intercultural como un proyecto que no se encierra dentro de las paredes de la escuela ni se agota en la escolarización exitosa de niños de grupos étnicos particulares, sino que se abre hasta hacer visible y replantear las articulaciones entre diferencia y (des)igualdad que las relaciones sociales vigentes traban en desmedro de los grupos étnicos (entre otros colectivos de identidad)..

Es preciso atender, entonces, a los contextos sociopolíticos y no sólo culturales en los que emergen y se abren camino las propuestas de educación intercultural. Los sistemas educativos han estado históricamente orientados a la formación de identidades de estado (hegemónicas) y a la transmisión y validación de modos de ser y conocer logo-falo-etno-adulto-céntricos (entre otros centrismos) excluyendo o marginando otros. Se hace necesario, entonces, considerar también el papel de la escuela con relación a la construcción y tratamiento de las diferencias culturales, y como lo veremos, una parte insoslayable en estos análisis debe ser la pesada herencia que los mandatos nacionalistas y patriarcales han depositado en la docencia argentina.

La educación intercultural puede ser pensada como un conjunto de estrategias pedagógicas situadas y atravesadas por procesos culturales, económicos, políticos, y sociales de distinto alcance, que la marcan y particularizan con múltiples sentidos y posibilidades. Estas notas apuntan a participar una vez más en el debate.

1-

Contexto

educativo

El bilingüismo en cuestión: el caso del Pueblo Mapuche en Neuquén.

Recién en 1994 Argentina sanciona el derecho constitucional a una Educación Bilingüe e Intercultural. Ligado a otros 'reconocimientos' y al impulso que en los '90 ha tenido la legislación internacional al designar como sujetos de derecho a los pueblos indígenas² (y de algunos estados nacionales latinoamericanos como Ecuador, Colombia, Perú, Paraguay, México). Previamente en 1992 la Ley Federal de Educación (ley 24.195) reconoce 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."*, en la perspectiva de rescatar y fortalecer las lenguas y las culturas indígenas.

Al comparar la primera modernización del estado argentino con la neoliberal de los '90 pueden resaltarse algunos cambios que enmarcan las políticas educativas. Myriam Southwell dice al respecto que: *"se ha producido un desplazamiento de las responsabilidades del Estado acerca del servicio educativo hacia las instituciones y los agentes, poniéndolos alternativamente en el lugar de "culpables"(...). En esta nueva lógica, el éxito del proceso educacional fue localizado en la capacitación individual para alcanzar competitividad en la sociedad. Esta tendencia modificó el ethos de la provisión de todos los servicios públicos, estableciendo derechos específicos para los consumidores e individualizando demandas específicas. Este fue el sentido de la reconceptualización del Estado en términos técnico-administrativos"*.

Es dentro de esta lógica que el Ministerio de Educación dispone concentrar 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 reemplaza al de igualdad educativa en las formulaciones oficiales de los '80 y 90³).

Las concepciones neoliberales, concepciones que triunfaron en las últimas décadas sobre la ideología e instituciones del Estado benefactor, reorientaron las políticas sociales con nuevos criterios⁴. Así, las decisiones que tomó el gobierno ya desde finales de los ochenta, es decir, las ofertas programáticas sectoriales para hacer frente a las demandas, se estructuraron en base a dos principios básicos: el concepto de *necesidades básicas* y el de *focalización* (Tenti Fanfani 1991). La política social de la década del noventa sumó a estas características la de *descentralización* de los servicios universales y la de *privatización/desregulación* (Filmus 1998⁵).

En este marco de atención de 'focos' – más que de diversidad – en 1997 el Ministerio de Cultura y Educación implementa el proyecto "Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes", en el Programa Nacional de Escuelas Prioritarias, y que deriva posteriormente en el "Proyecto Educación Intercultural Bilingüe" del año 2000.

En ese momento se implementa también el Plan Social Educativo y dentro del mismo un capítulo es el de "Atención de necesidades educativas de la Población Aborígena" (ANEP, 1997). Todos estos títulos convalidan la idea que remite a "necesidades educativas" de la "población aborígena"⁶. Paula Lanusse (2002) lo resume diciendo que "Desde el MCyEN los indígenas fueron considerados antes que nada "beneficiarios" de un proyecto que transfería recursos a "los más necesitados". La inclusión institucional de ésta problemática dentro de un programa de políticas compensatorias

fue entonces la primera decisión que recortó los alcances políticos de una propuesta educativa como la EIB”.

Más allá de algunos intentos por promover, articular y apoyar tíbiamente algunas experiencias en educación intercultural⁷, el eje de la política educativa de parte del Ministerio se concentró en el resarcimiento, incluso a veces en la recompensa vinculada al clientelismo⁸. Obviamente, ni siquiera esto lo ha cumplido, toda vez que los planes han sufrido postergaciones, modificaciones y difícilmente hayan podido llevarse a cabo. Y cuando, como en el caso del Plan Social Educativo, tuvo llegada, fueron los maestros y maestras, quienes fueron apropiando y redireccionando la lógica asistencial de los recursos⁹.

Otro organismo oficial acaba de llevar a cabo un evento de diagnóstico, reflexión y propuestas sobre la EIB en Argentina. En el marco del Instituto de Asuntos Indígenas (INAI), se realiza lo que van a llamar el Primer “Taller de Educación Intercultural Bilingüe”, con el objetivo de conocer la situación real de la EIB en Argentina, que contó con la participación de líderes y dirigentes indígenas, maestros y auxiliares bilingües indígenas y no indígenas, funcionarios y técnicos especializados, de distintos organismos de gobiernos provinciales y nacionales¹⁰.

En el Documento Final se exponen por separado los argumentos de los dirigentes indígenas, la de los funcionarios y técnicos, la de los directores, la de los docentes, la de los docentes bilingües, y por último la de los tutores. En cuanto a las primeras en un apartado denominado “Pensamiento” el documento dice, a manera de propósito: *“Capacitar para la vida auspiciando la auto gestión y autosuficiencia para terminar con el asistencialismo”*. Las propuestas de los dirigentes que participaron van desde el reclamo de mayor participación indígena en todas las instancias hasta la sanción de una Ley Nacional Educativa con presupuesto garantizado y que sirva de marco para las legislaciones provinciales.

En tanto la de los funcionarios y técnicos aboga por *“construir un genuino poder social de abajo hacia arriba con real participación de las comunidades originarias”*, introducir en el currículum las problemáticas de la EIB, calendarios regionales interculturales, y el apoyo a estas experiencias. Por su parte los directores van a reclamar una modalidad EIB en el Ministerio de Educación de cada una de las provincias, la concurrencia de asesores, referentes, y la sanción de reglamentos para proveer en distintas instancias, organizar talleres de EIB, y promover su inclusión tanto en la Ley de Educación como en el Estatuto Docente.

Los docentes, reclaman la inclusión en los Estatutos Docentes el derecho a realizar acciones en EIB, la capacitación sistemática en EIB a docentes y auxiliares bilingües, que los docentes que ocupen cargos en escuelas con población indígena estén capacitados para ello, la necesidad de contar con materiales didácticos en esta perspectiva. Los docentes bilingües, entre otras cuestiones plantean un espacio curricular desde la óptica pedagógica de cada pueblo originario, la capacitación y jerarquización docente intercultural bilingüe, exigen la titulación y titularización de los maestros Indígenas, la oficialización de la EIB desde el nivel inicial, el reconocimiento a nivel oficial de los Consejos de Ancianos (idioma y Cultura) como asesor pedagógico y la inclusión en el calendario escolar de las fechas conmemorativas de cada pueblo indígena.

Finalmente los tutores anuncian la figura de un tutor intercultural y proponen realizar *“conjuntamente con la comunidad y la escuela acciones formativas (a través de charlas, talleres, etc.) y recreativas, por ejemplo campamentos culturales sobre los valores, cosmovisión y demás saberes de la cultura, tendientes a prevenir o revertir procesos de discriminación para fortalecer la Cultura de los Pueblos Indígenas”*. También advierten sobre su *“propia metodología de trabajo, basada en el saber aborigen, otras formas de relacionarnos con la gente, con la naturaleza y con Dios”*.

Termino así de describir someramente algunos de los intentos a nivel nacional, de tratamiento, consideración y proposición sobre la EIB. Por su parte las políticas educativas oficiales de la Provincia del Neuquén, intentaron durante el año 1997 legitimar el reordenamiento del sistema educativo provincial desde el andamiaje discursivo neoliberal de la tolerancia, el respeto por el otro, la aceptación de lo diverso, la necesidad de la convivencia entre los distintos y la necesidad de educación especial para aquéllos que poseyeran las características de la “otredad”¹¹.

Introduzco aquí algunas consideraciones acerca del discurso neoliberal de la tolerancia y la diversidad que son el fondo argumentativo de esos lineamientos¹². Un discurso que argumenta en base a la inclusión de los excluidos que devendría de la “transformación educativa” y que los documentos de referencia prometían obtener. Lo que se disputa es la significación que se le da a la diversidad como una condición naturalmente ligada a la marginalidad, y posible foco de riesgo social. Exclusión y diversidad se conectan, en estos proyectos oficiales, por la mutua condición de “pobres” o “necesitados” y de “población de alto riesgo” urbana o rural. La pedagogía resultante de estos argumentos no puede ser otra que la del control y el disciplinamiento de los riesgos potenciales, incluso de la ‘violencia social’. Para ello, en estos documentos se aboga por una formación competente en ‘riesgos’

Mi análisis crítico intenta reubicar estos “usos de la diversidad”, diversidad situada entre la pobreza y la variancia cultural. Diversidad para estos planteos no es más que el nombre de la desigualdad, a la que no quieren nombrar, así como ‘riesgo’ alude a los conflictos sociales que tampoco se quieren nombrar. La fragmentación del tejido social, la segmentación entre los grupos sociales y los individuos, y la creciente marginación económica, social y cultural de la mayoría de la población, se encuadra en el acápiteducación para la diversidad. De lo que resulta una pedagogía para la regulación y el control de los conflictos sociales. Maniatar los riesgos atendiendo, como atiende un médico a los pacientes, pero en este caso, enfermos de exclusión. Léase un trasfondo de ‘derecha’ autoritaria que instala la figura del riesgo en educación.

Estos ‘usos de la diversidad’ no pueden ser antecedentes de lo que entendemos por educación intercultural. No son más que modos actualizados de colonización pedagógica que se amparan en el paradigma educativo de la diversidad para soslayar los problemas de fondo.

En una lógica homóloga este apartado advierte sobre una Educación Intercultural Bilingüe estatal como negación de los derechos fundamentales de los Pueblos Originarios¹⁴. Quizás la muestra más dilemática de estas políticas de atención a la diversidad sea, en nuestra provincia, la del Programa de Maestros de Lengua Mapuche llevada a cabo desde el Consejo Provincial de Educación, y a

cargo de un funcionario mapuche¹⁵. Digo dilemática en tanto no hay en principio, o no debería haber, ninguna objeción a la enseñanza del idioma originario indígena, por lo que es aceptada, aunque no sin conflictos, por las comunidades. Sin embargo, desde las Organizaciones Indígenas y desde centros especializados de la Universidad Nacional del Comahue, ha sido objeto de críticas contundentes¹⁵, que advierten en el Programa una maniobra del partido gobernante para entremezclarse junto con las cajas de alimentos y los Planes Trabajar¹⁶ en las comunidades. La escuela sería algo así como una cabeza de puente para inmiscuirse en algunas comunidades mapuches¹⁷.

Este programa viene a jugar en un contexto en el que, para los Pueblos Originarios, el sistema educativo y otras instituciones estatales, las escuelas privadas y eclesiásticas accionan y atentan contra la forma propia de educar del Pueblo Mapuche, y niegan los conocimientos de sus Autoridades Originarias, encargadas tradicionales del aprendizaje y la educación mapuche. A su vez, la castellanización forzada que el sistema de instrucción, político y jurídico impone provoca que hoy un 70 % del Pueblo Mapuche no hable el Mapuzugun, interfiriendo sobre los canales tradicionales de comunicación y transmisión de conocimientos. También, la educación reiteradamente ofende y falta el respeto a la existencia como Pueblo e impone a los hijos de los mapuches celebraciones patrias y religiosas que los niegan como hijos de una Nación Originaria, que se reconocen en otros símbolos, calendarios, y conmemoraciones.

Por mi parte, agregaría que si bien lo dominante es esta interferencia y negación, tanto en la escuela como en la sociedad en general, emergen cotidianamente otras perspectivas y estrategias. Esto puede verse en los Encuentros de educación rural y pueblo mapuche, en los que se debaten y relatan estas experiencias¹⁸. Incluso en escuelas urbanas, ante la firme postura de los alumnos y alumnas mapuche de primaria y media se resquebrajan normativas sobre los símbolos, iniciativas que son acompañadas muchas veces por el cuerpo docente.

Pero también hay que reconocer que la formación docente, al establecerse sobre bases etnocéntricas, resulta incompetente frente a la cultura originaria y es funcional a la colonización ideológica del nacionalismo, incluso del racismo argentino. Por eso, desde el Centro de Educación de la COM acuerdan en señalar que la educación colonizadora que reciben los niños mapuches procura adaptarlos al indigenismo de Estado (indios folclorizados y exotizados) mientras, al mismo tiempo, se los convierte en peones u obreros mal pagados o desocupados.

En este marco, la enseñanza del idioma mapuzugun del Programa de Maestros de Lengua: ¿a qué apunta? Primeramente se debe tener en cuenta que está focalizada hacia la población rural indígena. Enseguida, que se basa en un grafemario 'castellanizado', obviando la disputa de afirmación de la diferencia que la mayor parte de las organizaciones de mapuche de Chile y Argentina llevan a cabo prefiriendo el sistema de escritura llamado Ragileo, que pese a usar el alfabeto hispano reasigna sus correspondencias fonéticas para evitar castellanizar la pronunciación además de la escritura (Briones, 2001). Luego, que su basamento pedagógico se reduce a la enseñanza del idioma, por lo general desvinculada del tratamiento de los derechos culturales del Pueblo Originario. Sigue el hecho de que los maestros/as de lengua son

seleccionados sin que medie participación indígena en la elaboración de contenidos, metodologías, objetivos, y aquélla se reduce a la aceptación formal de la comunidad en la que trabajarán.

En este sentido, es que me animo a denominar como perverso a este Programa. Por un lado responde al deseo de 'cultura', que es un reclamo histórico de las comunidades mapuche y de también de los docentes rurales. Por el otro, este 'fortalecimiento cultural a través de la enseñanza del idioma se desvincula de los procesos políticos de marcación de la diferencia cultural y, en consecuencia, soslaya los derechos fundamentales a la autonomía y la autodeterminación como Pueblo Originario del pueblo mapuche dentro del Estado Argentino. El argumento implícito del Programa, me parece, es que somos todos iguales, o casi; la diferencia es que hablamos idiomas distintos. Asunto que queda bien resolverlo con esta política focalizada de atención a la diversidad al más puro estilo neoliberal. Nuevamente se usa la diversidad como contención de conflictos que exceden al idioma, incluso a la 'cultura'.

El Centro de Educación Mapuche Norgviamtuleayñ¹⁹ publica en el año 2000 su posición respecto a la educación intercultural bilingüe. Resumidamente, ellos plantean 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; que estos programas minimizan el alcance del concepto de interculturalidad y lo restringen a la enseñanza de otro idioma. Tal como lo hicieron las escuelas jesuíticas al sostener una identidad en la lengua indígena pero desde un modelo político de dominación y sometimiento.

El documento mapuche sobre educación intercultural lo expresa claramente: *"La educación intercultural bilingüe aunque agrega el término intercultural al de bilingüe no implica más que una vuelta de tuerca funcional al sistema educativo hegemónico, desde el que se transmite una sola cultura (la dominante), y se permite la entrada folklorizada de la llamada diversidad cultural. Además, como en el caso anterior del bilingüismo, la interculturalidad es concebida para el ámbito rural, por lo que se reitera, por un lado, el grave error político de constreñir a nuestro pueblo a un espacio no urbano y, por el otro, se restringe y encierra el concepto de cultura mapuche a comunidades o "reservas" que mantienen el modo de vida rural. Como si nuestra proyección como Pueblo no pudiera imaginarse de manera verdaderamente más diversa y plural. Para nosotros, aceptar esta Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe puede actuar en contra de nuestros intereses como Pueblo porque puede convertirse en una nueva forma de sometimiento y colonización aunque hablada en idioma originario".* Más adelante, manifestándose contra la Ley Federal de Educación advierten que una escuela de modalidad mapuche bilingüe *"pretende nuevos modos de separación entre los que pueden y los que no pueden, entre las escuelas que enseñan artesanías indígenas y las que enseñan a navegar en redes virtuales o materiales"*.

Dar entrada a la interculturalidad, no es más que un capítulo de la compleja red de procesos que intervienen en la construcción de la identidad y la diferencia entre un Pueblo Originario y una sociedad que se ha mayorizado a sí misma fagocitando cultural, económica y socialmente al "otro", a la vez que lo fue colocando en diversas geografías sociales como "otro interno" más o

menos aceptable y folklorizado. Se entiende, anularlo como sujeto político para culturizarlo como distinto y conservarlo como supervivencia del pasado. (Briones y Díaz, 2000)

Con estos párrafos intentamos mostrar que las actuales políticas de educación bilingüe en nuestra provincia poco más que niegan los derechos fundamentales de los Pueblos Originarios²⁰.

2- Contexto político: La Interculturalidad como estrategia para otra relación entre el Estado y el Pueblo Originario.

Recientemente la Coordinadora de Organizaciones Mapuche de Neuquén (2003) ha explicitado en un documento su posición frente al estado nacional y el neuquino en particular. Un estado que niega los derechos fundamentales de los Pueblos Originarios (pero también, como dicen en el documento, otros derechos individuales y colectivos) no es un estado pluricultural y mucho menos un estado democrático.

A ellos les interesa disputar dos conceptos, democracia e interculturalidad, y sus mutuas interrelaciones. De no mediar reconocimiento real y activo de los Derechos Fundamentales, esto es la interculturalidad entendida como nueva relación entre el Estado y los Pueblos Originarios, no se puede hablar de democracia. Y a la inversa, la interculturalidad no puede ser construida si permanecemos en un estilo de democracia atada a los intereses de la clase política, a su clientelismo electoral, y a su propia manutención. Por ello, en el documento se realizan una serie de consideraciones que procuran disputar, además de los conceptos, las intersecciones entre democracia e interculturalidad.

La apropiación del concepto de interculturalidad extendido más allá de lo educativo y situado como **estrategia general** para hacer frente a las políticas mono-culturales del Estado, es algo que, creo vale la pena resaltar. Más aún, cuando el Gobierno de Neuquén persiste en una negación sistemática al reconocimiento, empecinado en doblegar a los mapuches subordinándolos como un sector más de la población, dedicados a su cultura, sin ningún tipo de decisión y o participación colectiva en las políticas que para ellos destina desde la Secretaría de Acción Social.

Briones (2001) considera este tratamiento del siguiente modo: *“Muchas veces a contrapelo de las actuaciones en otras provincias y del estado federal, la provincia del Neuquén ha basado su política de producción de consenso y construcción de hegemonía cultural en una estrategia de generación de “subordinados aceptables”* (Williams, 1993: 181) —estrategia en este caso anclada en lo que definimos en otra parte como el modelo de un “pluralismo tolerante” (Briones 1999; Briones y Díaz 2000).

Reconocer la diferencia, implica, según se afirma en el Documento Base Posición Mapuche *“Definir qué alcance tiene para el gobierno, para los pueblos Indígenas y para la sociedad el hecho de que se asuma plenamente, y no formalmente, la diversidad cultural. Esto lleva a debatir cómo se articulan las transformaciones del Estado-Gobierno y sus estructuras, con las autonomías políticas, culturales, territoriales, jurisdiccionales, administrativas y políticas de los Pueblos Indígenas. Sin duda que para que esto sea posible no sólo es necesario la protección y la garantía de los derechos*

como Pueblo Originario Mapuche sino que exige una nueva articulación social y política para un nuevo modelo de Estado” (p.2,3).

El concepto de democracia adquiere, afirma este documento más adelante, *“nuevas significaciones con relación a nuevas relaciones entre igualdad y diferencia. Ya no se limita formalmente al buen gobierno de la mayoría, sino también a un nuevo tipo de articulación entre sujetos de derecho diferentes” (p.4).*

Esto último es precisamente, creo, el contenido de la interculturalidad. En tanto sujetos de derecho diferentes podemos enunciar específicamente algunas de las demandas de reconocimiento que el estado de hecho niega , tales como el reconocimiento de los Pueblos Originarios como sujetos colectivos con derecho a la libre determinación y la Autonomía Indígena; el reconocimiento de los sistemas normativos y formas de autogobierno de los Pueblos Originarios, así como el respeto a la mujer indígena; la participación y representación política de los Pueblos Originarios en el contexto nacional y estatal; el reconocimiento de los territorios, tierras y recursos naturales de los Pueblos Originarios; El reconocimiento de la Cultura Originaria y de la Educación bilingüe intercultural; y el reconocimiento del desarrollo con sustentabilidad e identidad de los Pueblos Indígenas.

Apropiándose de los conceptos de democracia e interculturalidad y estableciendo un vínculo indisoluble entre ellos, a la vez que convirtiéndolos en perspectiva política para el estado y la sociedad civil, la COM agrega que estos principios: *“son principios disputados en cuanto hoy el estado neuquino intenta neutralizar la demanda mapuche por sus derechos fundamentales sobre la base de una política asistencialista, parcializada, reproductora de ancestrales sometimientos. Nuestra concepción de multiculturalidad implica un estado, una democracia y una nación redistributiva, solidaria, e intercultural. Este será el único camino que permite superar el escepticismo actual desde la base de que sin DERECHOS, la justicia es una mentira y la democracia, una farsa.” (p.13)*

En otro documento de la COM (1999) denominado “Derecho Mapuche y Justicia Penal” enfatizan esta concepción de estado pluricultural: *“Sin duda que el contenido de la demanda mapuche implica inserción en la vida política estatal, el acceso al uso y disfrute de los recursos naturales, la posibilidad de participar en la toma de decisiones sobre los proyectos de desarrollo, etc. Es decir, no se trata de demandas culturalistas ni susceptibles de reducirse al folklore inofensivo de los usos y costumbres o a la contratación de maestros que hablen lengua indígena”.*

En síntesis, **la interculturalidad es concebida como proceso de democratización y reorganización del estado**, para una nueva relación con los Pueblos Originarios. Se deriva de esto que no se trata únicamente de un programa de elementos culturales a tener en cuenta para no discriminar o para tolerar, sino de la construcción política de estas nuevas relaciones.

Por ello, las críticas a la EIB, en tanto programa actitudinal (respeto + tolerancia) y curricular (contenidos ‘occidentales’ + contenidos de la cultura mapuche). La Educación Intercultural en esta perspectiva no se reduce a la enseñanza bilingüe, ni a la incorporación de elementos de la cultura

‘material’ o ‘espiritual’ indígena. Implica otros desafíos, quizás más complejos, pero también más políticos.

Ante las posibilidades de estatuir la cultura mapuche, y codificar sus rasgos más pertinentes para establecer políticas o programas culturales y educativos, sería más político asumir la multiculturalidad como un problema a actuar, actualizar, y transformar tanto a nivel del estado como en la sociedad en su conjunto, aspecto este último muy vinculado a la educación. No es el caso, en este sentido, de promulgar una educación intercultural que haga ortodoxa la cultura mapuche y la haga funcional a los modelos hegemónicos despolitizando, (o desestructurando) la relación de la identidad con la lengua, la cultura y la política. Pienso en la interculturalidad como estrategia y no como programa educativo.

Una estrategia sostenida por actores sociales y políticos diferentes y que pueden articularse, aunque no sé si siempre. Sujetos que se van construyendo mutuamente, me refiero a:

1. el sujeto popular (el que a su vez se conforma de varios sujetos y movimientos políticos, sociales y culturales) con un proyecto plurinacional redistributivo en lo económico y en lo cultural, sostenido en modos de democratización, iniciativa y autonomía local, y con una puesta en cuestión, reapropiación y reinención de aquellos mitos y pertenencias que lo han marcado como sujeto blanco, heterosexual, adulto, etnocéntrico.
2. el sujeto indígena (mapuche en nuestro caso) políticamente definido con relación a sus derechos culturales, y con derecho a la libre-determinación, autonomía, ampliación y control del suelo y el subsuelo de sus territorios, el derecho a su auto-educación, y con capacidad de articularse a las otras construcciones de sujeto reforzando aquel proyecto de país plurinacional y de democracia profunda.
3. otros sujetos que basan sus demandas tanto en la afirmación de sus diferencias, como en la reestructuración profunda del estado y la sociedad, tal como lo hacen colectivos feministas, quienes disputan el patriarcado y la heterosexualidad obligatoria²¹.

El planteo de los derechos fundamentales de los Pueblos Originarios, su demanda por un nuevo tipo de relación con el Estado y con la sociedad civil, ha dado lugar a un arco de solidaridades con otros movimientos sociales y políticos conformando un espacio de articulación entre ciudadanía y democracia²². Este arco aporta nuevos sentidos a otras identidades, como es el caso de la identidad nacional, relativizando sus costados esencialistas, en beneficio del reconocimiento de diferentes pertenencias culturales que se pueden contener dentro del Estado Argentino, provocando redefiniciones de identidad que apuntan más que a ‘quiénes somos’, a la perspectiva de ‘hacia dónde vamos’²³,

Podríamos reinstalar la pregunta de ‘para qué’ la escuela en esta perspectiva profunda de democracia más interculturalidad. La escuela, como siempre, recompone sus sentidos con relación a las dinámicas de la sociedad en su conjunto, y esas dinámicas adquieren formas específicas según los actores concretos y las articulaciones entre sus derechos, sus prácticas y sus luchas por

el reconocimiento. Reconocimiento de especificidades, quizás no previsto por el sistema político, económico, jurídico, social, y cultural actual. La escuela como polea, no ya de la transmisión del conocimiento, sino de su papel en una ética de la solidaridad con los sectores populares, indígenas y feministas, podrá incrementar y en cierto modo inaugurar relaciones más igualitarias: el campo abierto, solidario y democrático de la construcción intercultural de la diferencia como sustento de una democracia real y plural.

3- El contexto histórico: La identidad de la docencia y los mandatos fundantes de la educación argentina.

La escuela pública para los sectores populares no está asegurada, es una resistencia y una conquista cotidiana. Lo público debe operar como el espacio de la integración crítica y de la democratización del poder. Para ello, es necesario que la pedagogía pueda nombrar y tratar las distintas formas de opresión. Si bien es difícil decir por qué lugar comienza un cambio dentro del ámbito de la escuela, vemos que la posibilidad de que las maestras y maestros reconozcan las redes de relaciones en que se inscriben sus narrativas con relación al cuerpo, a lo femenino y lo masculino, lo igual y lo diferente, lo nuestro y lo otro, lo infantil y lo adulto, lo central y lo marginal, lo culto-civilizado y lo indígena, resulta un punto insoslayable para el quiebre de los discursos coloniales que anulan las diferencias. (Díaz y Alonso, 1997,1998).

El contexto histórico interesa más allá del estudio de los dispositivos de nacionalización y disciplinamiento que el estado dispuso para la gobernabilidad de las clases hegemónicas. Interesa porque la eficacia de la historia aún conforma nuestra subjetividad como ciudadanos e individuos, y particularmente al significante civilizador de la docencia argentina. Nuestro sistema formador persiste en prácticas ritualizadas ancladas tanto en la modernidad, como en la ideología nacionalista-racista que impulsó el estado, y en el que se amparó el consenso para el genocidio de los indígenas hacia fines del siglo XIX. El sistema de instrucción pública retoma luego estas banderas y continúa la guerra por otros medios, a expensas de la masificación de la enseñanza y la alfabetización compulsiva de toda la población²⁴.

La escuela ha sido un enclave para estos procesos, habida cuenta de la necesidad de nacionalizar al Estado como “argentino” y ocupar efectivamente los territorios en Patagonia que casi hasta promediar el siglo giraban geopolíticamente tras los Andes: a la escuela iban (o eran obligados a ir) los “indios” a nacionalizarse y a aprender (si fuera el caso) a manejarse con los códigos del Estado y la civilización y para poder incorporarse a las estancias, obrajes, minas, oficinas administrativas del estado, o inclusive al ejército y la policía²⁵.

a) Los mandatos fundacionales de la escuela argentina y la identidad del trabajo docente

Para hablar ahora de Educación Inter (cultural) creo que es necesario poner un punto de partida crítico-deconstructivo sobre los mandatos pedagógicos-políticos que fundan a nuestra escuela, los que aún persisten instalados en el conjunto de prácticas y discursos que se vinculan con lo educativo, especialmente en la **identidad del trabajo docente**(ITD²⁶). Con este enfoque se enfatiza la producción cultural en el marco institucional de la escuela, y al trabajo docente como un espacio

socio-discursivo desde el que se conforman sujetos e identidades sociales y culturales (individuales y colectivas). Implica la construcción de una “posición de sujeto” que se sitúa con relación al “otro” pedagógico que se pretende conformar en la relación educativa. Esta posición de sujeto deviene de las dinámicas constitutivas de una identidad ligada a la significación del trabajo docente²⁷.

En cuanto a las políticas educativas, interesan por sus aspectos condicionantes, pero no son determinantes de esta identidad, más bien conformada con el peso de la historia y las interacciones cotidianas. Las políticas educativas enmarcan e interpelan a la ITD pero ésta no se agota en esas dimensiones. Muchas veces lejos de la cotidianeidad, las políticas sobrevuelan el contexto escolar dejando incólumes a su paso las matrices fundadoras de la identidad del trabajo.

Rodeando el aula y la llamada práctica docente, las normas, las políticas, nos queda un residuo de significación acerca del propio trabajo. Este es nuestro punto de mira principal, aunque al tratarlo y desplegarlo siempre se involucren aquellas dimensiones. Quizás lo primero que haya que recordar acerca de este residuo es el hecho de que es una construcción social de una identidad, no individual sino colectiva, y no “educativa” de modo aislado sino cultural, político y social. Es un pararse en algunos lugares para habilitar ciertos procesos, un interrogante acerca del dónde se está, y fundamental en lo que nos atañe, una posición desde la que se establecen las fronteras con la diferencia cultural, los límites, los contornos, los bordes que tanto asedian como provocan a la subjetividad (social) de la docencia como trabajo formativo del “otro”.

El trabajo docente en Argentina se ha conformado históricamente alrededor de los avatares y cruzamientos de filosofías de la educación y políticas educativas de signos contrarios y contradictorios. Se ha constituido en un campo específico de lucha para el logro o mantenimiento de hegemonía por parte de distintos sectores en pugna. Algunas dimensiones que describiremos como discurso de la instrucción pública han sido los que histórica y socialmente prevalecieron marcando profundas huellas y se materializaron en planes de formación, normativas y concepciones del espacio y el tiempo, la organización escolar e incluso en el estatuto gremial docente.

El trabajo docente en Argentina está fuertemente marcado por una "tradición normalizadora-disciplinadora", que tuvo como objetivo político conformar y consolidar el sistema educativo moderno, como instrumento a su vez, de consolidación del Estado-Nación, bajo el proyecto del liberalismo. Este proyecto buscó formar un sujeto político-social, el "ciudadano", de este "nuevo orden", para un tipo de sociedad que se planteaba como meta el progreso indefinido. Este modelo político centró su preocupación en homogeneizar culturalmente a la población, tanto nativa como inmigrante bajo la consigna de “orden y progreso” de la generación del 80 superpuesta a la imagen sarmientina de “civilización y barbarie”, convertida en dicotomía básica para la consolidación de la nación (Svampa, 1994) y para la socialización-disciplinamiento de la población que la coyuntura político-económica de entonces imponía. (Batallán y Díaz 1988)

Para la realización de este proyecto el Estado asume un rol docente directivo y centralizador (Puiggrós, 1994). El proyecto educativo se autoerige como productor y garante de las expectativas

de futuro, por lo que gran parte de la sociedad civil y particularmente el magisterio vinculaban la educación con la posibilidad de lograr una relativa autonomía como país, más allá de la persistente búsqueda de la "raza argentina". El magisterio se definirá entonces, como "civilizador", como "moralizador". Como parafrasea María C. Davini *"Nuestra misión es hacer, por medio de los niños, un pueblo moral, culto, limpio y despabilado... Si son más generosos, más sufridos, más constantes para el trabajo, más amables, más aseados... de mejores sentimientos, de voluntad resuelta y saben algunas cosas útiles que antes ignoraban, nuestra obra habrá sido buena"*. (1995:36).

Así como los discursos y prácticas docentes se constituyeron a partir de una matriz "normalizadora-disciplinadora", con fuerte carga en la dimensión cívico-cultural, también es posible distinguir dentro del trabajo docente en Argentina una clara presencia de una "tradición eficientista" que comienza a considerar de forma distinta al trabajo docente a partir de la década del 60, pero sin dejar de lado la otra impronta cívica y cultural.

Lo que se requiere del magisterio es concebir el "oficio" de enseñar como un sistema donde se pueda medir la productividad de su labor a través de minuciosos controles técnicos. Es un momento de auge para planificadores, evaluadores, y supervisores que encuentran en este modelo tareas especializadas y específicas dentro de la educación. El trabajo docente se evalúa como "bueno" en la medida que puede acercarse al trabajo de un técnico especializado, planificando y controlando tiempos y espacios de su tarea. Los contenidos sociales, políticos e históricos caen bajo este control reforzando la rutinización del currículo que aún persiste (Díaz 1987,1996).

Se debe tener en cuenta que la matriz discursiva del trabajo docente deviene también del proceso de legitimación institucional y de sus distintas esferas de justificación. Así, vemos como resultó recurrente el recurso disciplinador de la escuela sustentado en discursos de integración, comunalidad o generalidad, que invocan el "interés general". Nos encontramos, por lo tanto, con una diversidad de modos de narrar la función de la escuela argentina, narraciones emanadas de las necesidades de legitimación y justificación institucional, pero que fueron conformando la identidad del trabajo y que se convirtieron en parte integrante de la subjetividad social y cultural desde la que el conjunto de los docentes comprenden y emprenden su labor.

Desde la ideología nacionalista del estado no sólo se implicó la idea de patrimonio y de cultura, con todas sus variantes más o menos culturalistas y/o xenófobas, sino también la idea de república y de libertad; desde "lo social" se potenció una idea de democracia y participación que se implicó en la igualación y masificación de la enseñanza; y desde lo educativo se pensó la relación entre educandos y educadores como creativa, participativa y solidaria. De todos modos como política cultural estas narrativas tendían a justificar al "sujeto pedagógico moderno"³⁰ a través de un discurso que se estructura negando los conflictos y esencializando las identidades, y que fue asumido y apropiado desde distintas perspectivas, que conformaron como resultado algunas tensiones propias de la identidad del trabajo docente. (Díaz 2001)

b) Los mandatos fundacionales de la ITD

En lo que nos atañe, la identidad del trabajo docente en Argentina se constituye a partir de un conjunto de negaciones básicas signadas por un mandato mayor de negación de la “ignorancia”: no a la barbarie, no al desorden, no al conflicto, no a la suciedad y la enfermedad, no al desierto, no a la pasividad, no a lo indígena e inculto. Uno podría engrosar esta lista con cada uno de los dispositivos que el estado y la sociedad civil fue institucionalizando, como por ejemplo, el registro civil, el control militar y policial, la “nacionalización” a través de “Parques Nacionales” y Vialidad Nacional, entre otros operativos disciplinadores como por ejemplo los hospitales y la medicalización³¹.

Interesa resaltar algunas cuestiones con relación al *dispositivo* con el que el sistema de Instrucción Pública³² conformó los sentidos y modos de culturización, disciplinamiento y ciudadanización de las poblaciones (incluidos los descendientes de los pueblos indígenas que habitaban originariamente en lo que hoy es nuestro país). Desde el punto de vista del “proyecto civilizador” en una perspectiva histórica el Estado Argentino estructuró su pedagogía desde un proyecto civilizador que la escuela debía llevar a cabo, y desde una identidad adjudicada a la docencia como polea de transmisión del saber/conocimiento, que elaborado fuera de ella es considerado legítimo y necesario (obligatorio). (Batallán y García, 1988)

La ITD ha sido configurada desde un mandato social que le ha impuesto la función cultural, en lo que concierne a nuestro recorte, de integrar a la población indígena, ya sea reagrupada y o diseminada, con posterioridad a la llamada “conquista del desierto”. Ese mandato, que se corresponde con la matriz civilizatoria homogeneizante convierte a la escuela en “dadora” privilegiada de identidad en cuanto por lo general era el primer, y a veces único, enclave estatal.

Es desde las distintas instituciones del Estado que se articularon las coordenadas de nacionalización de “otros internos” (Briones, 1997), y la identidad del trabajo docente se conformó a su vez como rol transmisor y dador de ese saber adjudicado a la escuela (Batallán – García, 1988). Así, el discurso pedagógico moderno, configurado como “instrucción pública”, desplazó y clasificó a toda diferencia social, política y cultural desde un modelo de “argentinidad” excluyente. Reforzado y aglutinado con elementos de xenofobia y racismo ante las crisis de principios de siglo, resultó un dispositivo poderoso para licuar mediante la “argentinización” los problemas emergentes de las llamadas cuestiones sociales (protestas obreras) y las cuestiones culturales, derivadas de la masiva (“inculta” y “extranjerizante”) inmigración. Aunque no podemos exponer aquí la articulación entre liberalismo y positivismo desde la que se “ideologizó” toda la propuesta administrativa, curricular, e incluso áulica, se deben tener presente en la genealogía de la identidad del trabajo docente las imbricaciones entre los discursos biologicistas y racistas con otros sobre igualdad, homogeneización y solidaridad³³.

El patrón de la homogeneidad en que debía convertirse toda heterogeneidad fue reglamentado y actuado desde un imaginario que define al patrimonio de la argentinidad como articulado por diferencias “tolerables” y “aceptables” (Briones-Díaz, 2000), dejando el resto en el lugar de lo indeseable, bárbaro o salvaje (Batallán-Díaz, 1988³³), (Briones, 1998).

Consustancial a esta identidad “republicana” y “civilizadora” se articulan otros mandatos para la docencia como los de su carácter misional y de salvación. Desde esa matriz de identidad el tratamiento de la cuestión aborigen que se planteó con las políticas indigenistas del estado (incluido el sistema educativo) conllevó la exclusión y la segregación, pero también la asimilación e integración, con sometimiento previo de la identidad originaria, la que si no era directamente combatida debía quedar en la puerta de la escuela. Más allá de la discriminación explícita, tanto el paternalismo como el asistencialismo fueron, y aún lo son, los sentidos organizadores para la subalternización y el disciplinamiento de los “indios”, a quienes se les reservó, a veces, un lugar más bien simbólico en la identidad nacional, destinándolos a la supervivencia de un pasado histórico perimido.

Es desde prácticas y discursos que configuran un *nosotros* colectivo que afirma determinadas pautas culturales, modos de vida, y concepciones del mundo social, que delinean marcos de “nacionalización”, “masculinización”, “infantilización” para garantizar identidades culturales y sociales compatibles con el Estado que se va configurando. Nacionalizar el territorio, la cultura, el idioma y la educación (entre otras cosas) implicó e implica situar a los “otros” en lugares de “integración” subordinada, y al mismo tiempo, de exclusión económica y social. El discurso de la “argentinidad” mediante el cual se construye el imaginario de conquista y organización capitalista del estado es a la vez un organizador de otros discursos de identidad. Por ejemplo, sobre:

- lo masculino y lo femenino,
- lo civilizado y lo bárbaro y o indígena,
- lo adulto y lo infantil,
- el conocimiento y la ignorancia,
- la salud y la enfermedad,
- la capacidad y la discapacidad,
- lo políticamente correcto y lo subversivo.

El discurso nacionalista (y nacionalizador) implicó unir los primeros términos en redes de significación que articularon a los segundos marcándolos como diferentes indeseables: “extraños”, “inferiores”, “anormales”, los que portaban dentro del cuerpo de la nación malestares que se debían curar, atender, controlar o extirpar, según la gravedad del caso. Por ejemplo, marcas que aún perduran y que nos interpelan: llorar no es de patriotas sino de mujeres o de niños, protestar en la calle no es disenso sino subversión, diferencia es amenaza, niñez es felicidad; u otras tales como el callarse de las mujeres y los niños, hacer “cosas de indios”, deberse a la “patria”, o asistir al “pobre”.

Asimismo, las relaciones entre memoria y poder quedaron expuestas a la rutinización de las prácticas a partir de un discurso histórico escolarizado. El liberal armonicismo y el nacional

esencialismo (Díaz, 1996) se anudaron a la matriz misional y salvacionista, evitando toda evocación de conflictos sociales en el tratamiento curricular (Batallán y Morgade, 1987), así como ritualizando las conmemoraciones desde una sola identidad cultural y nacional (Díaz, 1996).

Desde estas matrices el vínculo pedagógico quedó subsumido en una corriente transmisora y unívoca entre dos polos, uno que sabe y entrega y otro que no sabe y recibe. El saber de los alumnos y sus interrogantes no se consideran como problemas que la escuela deba retomar; en su aproximación al conocimiento, el niño queda atrapado en ese vínculo dependiente y debe aprender una serie de modos y usos para apropiarse del mismo. Así, o se automargina o se acomoda a lo que se requiere de él descalificándose a sí mismo. Esto a la vez provoca la infantilización del alumno a quién siempre tratará de evitársele el encuentro con los problemas y los antagonismos sociales y culturales³³. La escuela, en definitiva, trata al *hombre del futuro* como un *no culto* análogo al *salvaje* al que hay que educar o *civilizar* (Batallán y Díaz 1988³⁴).

La Identidad del Trabajo Docente se conforma bajo estos procesos y queda fijada en estos parámetros de anulación de lo diferente o en todo caso su integración forzada a la cultura “mayor”. Si a esto se le acoplan las consideraciones anteriores sobre el carácter también misional y vocacional de la docencia, tenemos como resultado tanto una identidad como una ideología del trabajo con características específicas, y que la distinguen de otros trabajos. Esto ha reforzado históricamente a la docencia como la función destinada a combatir la barbarie, nombre destinado a distintos sujetos sociales según las distintas épocas históricas: el interior, el gaucho, las montoneras, los salvajes, los extranjeros, los anarquistas y socialistas, los adversarios políticos, los cabecitas negras, los villeros, los terroristas, los subversivos. La docencia enfatiza así, este combate y se articula con otras identidades civiles y militares en las batallas cotidianas contra la diferencia.

Bien, presentados los mandatos estructurantes de esta identidad, queda la cuestión de su presencia más allá de los períodos rescatados en esta breve genealogía³⁵. Cabe entonces aclarar conceptualmente que estas formas históricas de sentido son paradigmas raíces y epifanías mayores, improntas claves que muestran casi todas las narrativas de identidad³⁶. Es decir, imaginarios instalados en los cuerpos sociales del trabajo docente y marcas que, como todo poder mirado (con Foucault) positivamente, habilitan prácticas y concepciones del mundo, aunque limitadas a la propia estructuración de la docencia como mito de salvación e iluminación. Como lo hemos visto, la creencia en la legitimidad que toda justificación ideológica requiere, se sostiene, para este caso, en estos mitos fundadores³⁷.

4- Mediación crítica: El debate en torno a una educación intercultural crítica

Llegado a este punto quisiera anticipar dos procesos a tener en cuenta para una propuesta crítica. Por un lado, que la construcción de identidad y diferencia que opera desde el trabajo docente depende más de lo que se haga con la propia identidad que de la incorporación o adición de contenidos de la “otra” cultura; o sea, de lo que se haga propiamente con la otra identidad. Por el otro, que también depende de relaciones no estereotipadas ni transmisoras de los docentes con el conocimiento. Se abre así un doble juego de procesos que incluyen debates políticos acerca de

para qué la escuela, y por lo tanto, sobre los modos en que se procesarán los conocimientos y saberes que se consideran necesarios actuar y tratar en estos espacios pedagógicos.

El marco político pedagógico en que me inscribo enfoca las relaciones entre sociedad y cultura desde las articulaciones de diferencia e identidad. Estas articulaciones son aún hoy implicadas en prácticas que promueven la anulación, la asimilación y la discriminación. Pero, en otra perspectiva, pueden apuntalar el reconocimiento activo de las “alteridades”. Obviamente, el centro desde el que se definen hoy las coordenadas de alteridad es el Estado. Pero, también desde la sociedad civil, y en particular desde actores de fuerte influencia en las políticas educativas el imaginario monocultural es asumido como el legítimo.

Se desprende de lo anterior que los eventuales avances en prácticas de este reconocimiento activo dependen, en lo educativo, en gran medida de que se dispute la estructura fundadora y hegemónica de la identidad del trabajo docente.

Las eventuales rearticulaciones de sentido sobre la identidad del trabajo en la perspectiva de una pedagogía de la diferencia implican fuertes riesgos y desafíos. Veamos esto en dos perspectivas:

- La posibilidad de que se planteen cambios acordes con la nueva prescripción curricular que emana de los Contenidos Básicos Curriculares producidos por el Ministerio de Educación, en cuanto a las variables procedimental, valórica y actitudinal, **sin que se pongan en cuestión necesariamente aquellas concepciones atadas a las matrices homogeneizantes de la identidad del trabajo**, que continúan operando muchas veces como obstáculo para una pedagogía de la diferencia no etnocéntrica. Por lo tanto, que la revalorización “formal” de la alteridad puede dejar intacto el trasfondo cultural desde el que se reconoce la diferencia, refuncionalizando los costados esencialistas e integracionistas consustanciales al modelo de la instrucción pública tradicional.
- Asimismo, la refuncionalización neoliberal de la identidad del trabajo montada sobre el imaginario de la profesionalidad técnica como parámetro de eficacia, **puede implicar un salto al vacío en un reconocimiento formal de la diversidad como dispositivo cultural neutralizador que refuerza el disciplinamiento y el control**, y tiende a desviar o soslayar el tratamiento de conflictos de mayor alcance político y social. Dicho de otra forma, despojado el trabajo docente de su función de construcción de identidades y diferencias, ahora bajo la “suave violencia” oficial del respeto y la tolerancia (y fundamentalmente de la calidad y la eficiencia), se puede re-funcionalizar por omisión, la hegemonía blanca, nacionalista, falocéntrica y adulta, dando lugar a un refuerzo de la subalternización de las diferencias sociales y culturales.

Por el contrario, pensando en una *refiguración de la identidad del trabajo*, lo *inter* de lo cultural, en lo que a la sociedad no mapuche le atañe, quizás sea una mirada crítica y desafiante sobre los mandatos fundantes. Entendida esta mirada como problematización y de-construcción del imaginario normalizador y tecnocrático de la docencia, en el que se han conjugado las imágenes iluministas y positivistas con las del apostolado y la eficiencia.

En esta línea, se estaría desbrozando un camino en la perspectiva de una pedagogía de las diferencias, pensada desde un cruce de límites descolonizador, en que la sociedad anfitriona y hegemónica, deberá recomponer sus coordenadas de identidad, cultura y nación, y en consecuencia de clasificación económica y social. Desde “abajo” el ‘empoderamiento’ local y situado, puede ir ampliando el horizonte de la mirada autocrítica, a la vez que potenciar el reconocimiento solidario de los derechos fundamentales del pueblo mapuche, y de este modo reordenar otras pedagogías consensuadas con los propios destinatarios.

Estas pedagogías pueden hablar el lenguaje de la “interculturalidad”, en la medida que ésta se convierta en un proceso de constitución identitaria “nomando”, por un lado, hacia el interior del colectivo docente reconstituyendo reflexivamente la (su) formación de identidad y diferencia; y por el otro, exteriorizando hacia el sujeto “indígena”, alterizando y realterizando su propia adscripción. En este intento de-deconstructivo-constructivo, la elaboración de un programa intercultural que ordene topológicamente los elementos de cada cultura puede “fallar” en su intento de capturar la “pura identidad”--ya que las diferencias pueden profundizarse o disolverse en ese espacio “inter”-- en un cierre definitivo denominado de “tolerancia y respeto cultural”. Las dinámicas institucionales y la construcción social de la alteridad no pueden ser más que actos políticos, que ordenen provisoriamente a través de alguna “política” pedagógica los procesos culturales como itinerarios civilizatorios alternativos, lo que como hemos anticipado, implican la puesta en relación de construcciones de alteridad situadas histórica y contextualmente .

Las políticas de reconocimiento multicultural no se conciben acá como un espacio cerrado en que ‘unos’ permiten la entrada a los ‘otros’, sino como una dinámica económica, social y cultural para la reestructuración del conjunto de las relaciones entre identidades y diferencias y entre éstas, la sociedad civil, y el Estado.

Para entender y reconocer, en la labor educativa, la diferencia cultural (en los distintos ámbitos de la vida social), no basta con antropologizar los contenidos y volver constructivistas los modos de transmisión. Por el contrario, el punto de partida de una reconstrucción es la reelaboración crítica de las matrices de sentido que operan como constituyentes de la identidad del trabajo docente, así como del rol transmisor asumido³⁷. Es decir, hay una mediación constitutiva de la interculturalidad que está dada por la significación que los docentes otorgan a su trabajo, y esto es un tema de disputa política y pedagógica³⁸.

Al respecto, el arribo a Argentina de programas de Educación Intercultural Bilingüe, y por tanto de sus debates y problemáticas socioculturales, políticas, lingüísticas y pedagógicas, puede resultar **un salto al vacío al pasar por alto las dimensiones constitutivas de un statu quo resultante de procesos materiales y simbólicos constituyentes de la pedagogía de la modernidad**³⁹. Insistimos, en que sin el detenido tratamiento y problematización de los obstáculos teóricos y epistemológicos la superposición cuasi-espontánea y a-crítica de las propuestas educativas bilingües biculturales pueden menoscabar su potencial democratizador, incluso reproduciendo bajo otra modalidad (la indígena) los discursos y prácticas del modelo de la

Instrucción Pública que ha aprisionado a lo educativo durante más de un siglo, configurándolo como monocultural y homogeneizador.

Intentaré repensar los términos del problema para aportar a una aproximación desde la identidad del trabajo docente, y a presentar sus posibles implicancias en la cuestión del *reconocimiento activo de las diferencias*. Para ello, situaremos quiénes son y dónde están los que “transitoriamente” se encargan, en las escuelas, de educar a los mapuches, dentro de un ámbito problemático mayor, y no sólo por su carácter institucional⁴⁰. Para ello, puede resultar orientador recordar algunos de los pilares constituyentes del statu quo pedagógico, los que para nuestro análisis pueden hacernos más potentes algunos procesos, si partimos de reconocer el hecho de que **la escuela se encuentra todavía sitiada por una pedagogía normalizadora, disciplinadora y homogeneizadora**.. En este contexto, la demanda constructivista no alcanza a superar el tratamiento formal y estereotipado de elementos de la “otra” cultura. En este sentido, enseguida detectado un niño o una niña como mapuche es tratado/a como **un alumno**, marcación política y cultural que lo coloca en un sistema de relaciones culturales e institucionales, que lo enmarcan como sujeto de esa pedagogía.

Ante los dilemas y desafíos que demandan las interpelaciones actuales, las respuestas tienden a suturar muchas veces el debate mediante el reemplazo de contenidos o lo que hemos llamado la lógica de la “adición”: si éramos racistas o etnocéntricos ahora somos tolerantes e incluimos al otro. De ahí, tanto la incorporación a-crítica que hacen muchos docentes de nuevos contenidos: da lo mismo enseñar una cosa que la otra. Ante este panorama, la demanda se vuelve reproductora en cuanto a la relación de los docentes con el conocimiento: solicitan contenidos de lengua y cultura para poder educar desde la escuela a sus alumnos como mapuches, ocupando sólo un rol transmisor, sólo que ahora cargado con otras ‘fuentes’.

En síntesis, no pienso que la introducción de la “educación intercultural” por sí misma conduzca a la modificación del statu quo. Para ello, se debe poner en juego por sobre los supuestos de la ‘atención de la diversidad’ el replanteo de un campo problemático más amplio relativo a la educación, la cultura y la diferencia cultural, que reconsidere bajo nuevas formas las construcciones de sujeto pedagógico de la pedagogía tradicional. El debate se debe centrar, entonces, en el “para qué y “desde dónde” una escuela y una educación en estos contextos de diferencia cultural.

La interculturalidad como propuesta, desde el punto de vista del trabajo concreto en un aula, en una escuela, es una *construcción que no se sabe de antemano cómo es*; es un imaginario, quizás, eso se verá, un inédito viable en sentido freireano. No puede ser nunca una propuesta unidireccional de trabajo porque para que haya interculturalidad tiene que haber *dos* que estén funcionando: por el sencillo hecho de que es “entre” culturas. Si hay una escuela que tiene un programa educativo cultural hegemónico y diseña una adaptación para enseñarle a la otra “cultura”, aunque sea lo de “ella”, eso me parece que no es interculturalidad; quizás sea el principio de una desconstrucción de la educación homogeneizadora y asimilacionista, pero quizás también siga siendo educación *bancaria* o disciplinadora, por más que sea bicultural⁴¹. Es

decir, *nosotros* nos las tenemos que ver no tanto con la educación de los mapuches sino con la educación y formación de fondo que como docentes *argentinos* debemos de-construir. Primero sacar el agua, luego llenar el balde⁴².

En el documento Mapuche sobre educación intercultural se expone claramente que *“sin revisión de los modos y contenidos de la transmisión, sin la reparación que proviene de la autocrítica y el cambio en la perspectiva de una nueva relación con los Pueblos Originarios se intenta perpetuar un mapuche folclorizado sobre el que se actualizan prejuicios etnocéntricos y racistas”*. Para agregar luego que *“El idioma es una forma de referirse y de construir realidades, es una forma de representar y de construir el mundo. Los problemas que derivan de la conquista por castellanización no se resuelven sólo con el bilingüismo. Y aún menos con un mapuzungun aprendido sólo desde una escuela que aún no se ha corrido del paradigma nacionalista civilizador y etnocéntrico. Incluso, aunque se agreguen al currículo oficial contenidos objetivos o subjetivos de las “culturas” originarias, esto no apunta a una reestructuración de las relaciones entre el Estado y los Pueblos Originarios, sino a una yuxtaposición ecléctica y por lo general descontextualizada”*.

Cabe la pregunta: *¿es posible una pedagogía intercultural crítica para la escuela argentina?*

Hablar entonces de una pedagogía crítica y desafiante es basarse en interrogantes acerca de qué sujetos, tanto educandos como educadores, se constituyen desde los conocimientos y narrativas que transmitimos y desde las formas en que lo hacemos; cómo posibilitamos a partir de esto, la emergencia de las diferencias como hecho formativo productivo, cómo las interrogamos para hacerlas presente en la cotidianeidad del salón de clases y de la institución escolar.

Uno de los aportes de las Pedagogías Críticas⁴³ está en su propuesta de crear lenguajes que cuestionen las narrativas basadas en versiones blancas, patriarcales, clasistas, racistas, heterosexuales del mundo, como una forma de hacer más político lo pedagógico y enfrentarse con posiciones que sostienen una falsa igualdad y una noción despolitizada del consenso, proponiendo a su vez, un concepto radical de ciudadanía y diferencia, donde se entremezclan diferentes historias, lenguajes, experiencias, voces, analizando el discurso colonizado no en el “otro” sino principalmente en “nosotros”.

Las significaciones que se otorgan a las experiencias de las alumnas y alumnos con relación a su subjetividad, la sexualidad, la afectividad, la identidad cultural, la lengua, etc. se inscriben en discursos más amplios referidos al género, al sometimiento, y también a la ciudadanía y a la democracia. La escuela y los procesos de escolarización pueden ser analizados como atravesados por un conjunto de prácticas discursivas y no discursivas, a la vez que como centros de propagación y divulgación selectiva de discursos. Qué se dice, quién lo dice, cómo lo dice, dónde lo dice, para quiénes lo dice, contra quiénes dice, son preguntas que al responderse articulan y producen un discurso concreto, entretelado sobre la base de exclusiones, prohibiciones, oposiciones, es decir, en relaciones entre poder-saber⁴⁴.

Las pedagogías feministas aportan con mayor densidad algunos aspectos que ayudan a repensar la interculturalidad crítica⁴⁵.

Para el feminismo el problema de las articulaciones y contradicciones entre igualdad y diferencia ocupa un lugar central en la reflexión, en la producción teórica y en las prácticas políticas. Así, el reclamo por la igualdad, más vinculado a los 'feminismos de la igualdad' representa un tipo de demandas y una concepción política; en tanto, para el 'feminismo de la diferencia' representa otras concepciones y prácticas, asentadas en la perspectiva de la diferencia más que de la igualdad.

En esta línea, por el camino de la diferencia se plantea un primer nivel, entre hombres y mujeres, un segundo, entre las mujeres, y finalmente, a las múltiples diferencias que nos constituyen subjetivamente, tal como lo plantea Rosi Braidotti. (2000). Desde estas dimensiones los feminismos de la diferencia comparten la idea de antiesencialismo con relación a las identidades, y de político – política con relación a las disputas.

Desde estos lugares la educación, como relaciones de saber poder, en una perspectiva democratizadora, debería encontrar espacios y prácticas para poner en cuestión cuánto avanzar por el camino de la igualdad, como paradigma de vínculo entre géneros, sociedades e individuos, y cuánto avanzar por el camino de la diferencia. Desde esta última perspectiva una propuesta creciente es la de generar espacios de autonomía y autoridad feminista en los ámbitos educativos y en otros ámbitos.

Para Graciela Alonso y su equipo (2002) un lugar clave para la construcción de pedagogías feministas ha sido y es, la exploración sobre la "identidad" de ser "mujer" unido al mandato heterosexual. Esto da lugar a poner en cuestión, entre otras cosas, las relaciones de género en las instituciones educativas para intervenir pedagógicamente al respecto y también para plantearse, como lo hace Anna María Piussi, una pedagogía de la diferencia sexual que puede construirse y desarrollarse tanto en espacios compartidos entre varones y mujeres como en espacios propios de las mujeres.

Por caminos diversos las pedagogías feministas lo que hacen es analizar de qué manera se ha constituido un mundo falogocéntrico y qué otras alternativas ha habido, hay y pueden proponerse. La pregunta es si es posible una escuela centrada en la constitución de una subjetividad femenina, desde los saberes y la autoridad de las mujeres. No se trata de una pedagogía centrada en la mujer como víctima o sólo como sujeto de reclamos, sino de una pedagogía que parte de entender a las mujeres como sujetas libres y autónomas para pensarse a sí mismas, al mundo y a las relaciones sociales. No se trata de una inversión sexista, sino de la posibilidad de *"inscribir material y simbólicamente la experiencia femenina en su integridad, así como la masculina. Ambas en su necesaria parcialidad"* (Piussi,1999:277).

Guacira Lopes Louro lo reflexiona cuestionando qué posibilidades se abren en educación para pensar lo *diferente*. Se pregunta, invitando a preguntarnos: *"¿cuál es el espacio, en este campo usualmente dirigido al disciplinamiento y la regla, para la transgresión y la protesta? ¿Cómo romper con binarismos y pensar la sexualidad, los géneros y los cuerpos de una forma plural, múltiple y cambiante?"* En este sentido, pensar una pedagogía donde la diferencia no se tolere sino que se produzca. Una diferencia que no esté ausente sino presente en la escuela.

Una idea muy potente para las pedagogías feministas, sobre todo aquellas que tienen en la mira la deconstrucción del sujeto heterosexual es la de volver problemático el concepto de ignorancia. La ignorancia no es neutra, ni un sentido original, sino que es un efecto de conocimiento (no su ausencia): la ignorancia de la homosexualidad puede ser leída como constitutiva de un modo particular de conocer la sexualidad (Lopes Louro, 2001)

Para las pedagogías feministas la educación actual silencia y vuelve invisibles las diferencias (como construcción de relaciones de poder), y hace que se tome partido por quien va ganando la batalla: la homogeneización.

Como corolario de esta breve consideración de las pedagogías feministas⁴⁶, me hago dos preguntas, ¿, cuánto depende la interculturalidad del proceso de formación de subjetividad autónomo, previo o paralelo, como condición para la interrelación? ¿Qué implicancias tiene esto para la relación entre sujetos culturales, uno de los cuales, es el que afirma la diferencia a partir de una fuerte política de identidad, y el otro (los y las otros y otras), para entrar en juego, deben deconstruir los etnofalologocentrismos constitutivos de la suya como condición de igualdad?

5- Mediación y articulación: La educación autónoma mapuche y sus articulaciones con la educación pública

Nuevamente tomo como base la demanda de reconocimiento intercultural en los términos expresados en la COM. Me parece que en el planteo democracia con interculturalidad ellos ponen una instancia mediadora que en realidad les compete, aunque no sé si exclusivamente, a ellos mismos. Para entrar a la interculturalidad, el pueblo mapuche necesita educarse, digamos que primero, de modo autónomo, ya que la educación mapuche familiar y comunitaria puede disputar la educación de estado, entendida ésta como la que se asienta en los mandatos fundadores y en la Identidad del Trabajo que he considerado más arriba.

Cuando expuse sobre la necesidad de fortalecer el sujeto indígena como uno de los actores de la nueva relación intercultural, esto depende tanto de la organización política que haga reconocer los derechos que hoy el estado niega, como la apertura a otros modos de educarse que se articulan, en todo caso, a los que el estado proporciona en las escuelas.

Así, lo que habría que promover es el acompañamiento por parte de la educación estatal de los procesos de educación autónoma. Dicen en el documento: *“La escuela debe proporcionar otros elementos necesarios y permitir la construcción de nuestra identidad acompañando, proponiendo, y actuando en el espacio educativo institucional nuestras demandas a la vez que informar y tratar las problemáticas económicas, políticas y culturales que nos marginan y excluyen como Pueblo con derechos a ser diferentes”*.

La Educación Autónoma Mapuche tiene profundidad histórica y se ha forjado en la resistencia⁴⁷: *“¿De qué manera sino podríamos explicar que una cultura reprimida durante más de un siglo en sus conocimientos y prácticas, haya logrado mantener y hacer vigente los aspectos esenciales de su identidad?”*.

Se trata de fortalecerla, debatirla, y hacerla valer no sólo para el consumo mapuche sino como punto de vista epistemológico particular junto a los otros puntos de vista, y disputando con el 'occidental', que blanquea su particularidad a partir de autodenominarse ciencia universal⁴⁸.

En este camino la Educación Autónoma Mapuche tiene para disputar y para aportar a la interculturalidad en la escuela. Disputas sobre cómo vivir sin propiedad privada, sin volver a la persona mercancía, sin entender las relaciones sociales e interculturales mediante la lógica del mercado. Dice el documento: *“Una de las causas que explica este estado de decadencia, es la obsesión egocéntrica de este sistema. Todo está en función de y para el hombre, estableciendo distancia con la naturaleza ó manipulando su entorno natural. De dueño y señor de la historia, el hombre se convirtió en dictador. Y cuando decimos hombre, enfatizamos también la particular relación de dominación de éstos sobre la mujer”*.

Veo en esto, que la interculturalidad podría disputar ciertas lógicas de identidad, incluso lógicas políticas, y procura avanzar en otras lógicas de la diferencia emergentes desde los sectores sometidos y violados sistemáticamente por el sistema capitalista. Y que la nueva relación intercultural debe entenderse integralmente abarcando toda manifestación democrática de las diferencias, y favorecer las políticas de identidad que apunten a subvertir las actuales relaciones de dominación económica, social, cultural, sexual, de género, de generación, étnica, entre otras.

Por otra parte, creo que la educación autónoma mapuche está estrechamente vinculada con la autonomía política, tanto a nivel del estado, como respecto de las pretensiones tutelares de, principalmente, partidos políticos, pero también, instituciones religiosas, ONG, abogados, académicos, etc., mal o bien intencionados. Respecto de estos últimos (entre los que me incluyo), pugnamos desde una lógica de la inclusión, es decir, que nos incluyan en proyectos, propuestas, etc., ya que es inherente a la dimensión intercultural de nuestro trabajo, articularnos con la diferencia, siendo difusos los límites, las voces, las representaciones que se asumen. El mismo dilema tienen los docentes cuando, por poner un ejemplo, colaboran para consolidar una identidad deteriorada. Esta lógica de la inclusión no es sencilla, todo lo contrario, ya que desde el lado mapuche, inclusión, históricamente implica integración sin identidad diferente, o bien deificada ésta en cultura folklórica. A partir de sus lógicas de diferencia, habría que ver cómo leen nuestras lógicas por la inclusión.

La interculturalidad puede fortalecer varias identidades. Y no generar desde la escuela una identidad mapuche formal y subordinada. Esto no significa negar que los otros sujetos con derechos anteriormente nombrados no se beneficien de la interculturalidad. Todo lo contrario. Por ejemplo, la interculturalidad en lo educativo deberá tener una visión amplia de estos conflictos y de cómo estos se vinculan a las diferentes formas de opresión y exclusión. Introducir en la educación una nueva cosmovisión que refleje una relación mas equilibrada, más simbiótica entre sociedad y naturaleza. Aquí es donde el Pueblo mapuche quiere aportar sus planteos, conocimientos y sus prácticas para una nueva educación, una educación intercultural.

En esto parece residir la articulación entre **el proceso de recuperación y fortalecimiento de la educación autónoma mapuche y el proceso de escolarización intercultural** que también se plantea en el documento.

Parece más claro el primer proceso que el segundo: ¿qué es, cómo se logra, un espacio educativo intercultural, si el peso de lo Originario está en la educación autónoma del propio pueblo Mapuche?

Esta perspectiva abre la pedagogía intercultural a problemas complejos, tanto en su concepción como en el trabajo docente concreto⁴⁹.

6. Mediación desafiante: La educación intercultural entre la igualdad y la diferencia

La escuela pública puede ser el ámbito igualitario propicio para aprender a ser diferentes. Al menos, en lo que respecta al llamado currículo y a la forma de relación de los sujetos con el conocimiento. Además, la escuela debe preparar para desafiar la opresión y la exclusión, y para acceder a los espacios públicos y privados pertrechados de solidaridad y justicia.

La escuela intercultural quizás casi nunca sea toda la escuela. Pero el espacio intercultural, amplia e integralmente concebido, puede ser el motor principal de la democratización. El logro de una ciudadanía intercultural depende en gran medida de la conformación de una subjetividad intercultural, y éste puede ser el espacio que la escuela brinda democráticamente.

Creo en esto interpretar la posición de la COM cuando sostienen *“Debemos redefinir y resignificar el concepto de interculturalidad, entendiendo ésta como la relación entre Culturas diferentes, entre Pueblos diferentes, que construyen un proyecto común de convivencia, respeto y solidaridad. Hay que darle un carácter político al concepto de interculturalidad. Esto tiene que ver con dos grandes definiciones, una de participar de todas las articulaciones posibles para un cambio de estructura, un cambio de estado monocultural a un estado que se reconozca y se realice como pluricultural”*. Reconocerse y realizarse: la escuela puede ser el ámbito público para articular igualdad y diferencia. No lo es, aunque, como lo referimos brevemente, hay experiencias que lo prefiguran.

Ahora bien, emergen algunas tensiones de difícil tratamiento y resolución, y que implican desafíos tanto para los actores sociales de la democratización en la escuela, como para el estado, y en particular quienes lo gobiernan.

Hacerse cargo de la diferencia cultural provoca debates, disputas, nuevas responsabilidades y pone en cuestión tanto la identidad del trabajo docente como la herencia homogeneizadora de la educación estatal. La disputa por la legitimidad de “otros” conocimientos a la vez que la demanda por el egreso escolar y la igualdad de condiciones con el resto de la población escolar coloca a la pedagogía intercultural en la encrucijada de sumar y o restar conocimiento. La aceptación de la diferencia conjugada con la igualación educativa abre nuevas y complejas tensiones entre política y pedagogía. También la identidad nacional es disputada, y los símbolos de pertenencia y adscripción comienzan a mezclarse, anularse, reforzarse, desdoblarse. La política de la diferencia disputa con la política de la igualdad si no se quiere renunciar a ninguna. Para el Estado actual esto

es más sencillo, construye la diferencia como desigualdad. Por eso, la interculturalidad en la escuela debe desafiar esta alianza, consustancial al sistema capitalista mostrando otras articulaciones posibles entre igualdad y diferencia⁵⁰.

Al desagregar lo anterior, el campo de relaciones en que se inscribe cualquier proyecto educativo crítico y desafiante se ve atravesado por un conjunto de cuestiones teóricas y políticas con relación a una pedagogía intercultural más allá del bilingüismo.

La escuela apunta al conocimiento y a la identidad cultural. Ahora bien, ¿qué conocimientos y cuáles identidades promoverá la escuela? En momentos en que no sólo los Pueblos Originarios hacen revisar programas y metodologías discriminantes, sino que también la sociedad nacional asume, al menos en los papeles, una autocrítica identitaria, los símbolos, las adscripciones, las concepciones mismas del mundo se reposicionan, ya sea por conservación o por recreación y revisión. Esto genera nuevas fronteras entre las identidades, aún más cuando el efecto globalización, la llamada economía mundo y el pensamiento único hacen problemáticos cuando no inviables los proyectos nacionales. ¿Cómo se negocian en la escuela intercultural los sentidos sobre conocimientos legítimos, pero en particular los que atañen a nacionalidad, autoctonía y patrimonio cultural?

- Por otro lado, la identidad que se pone en juego y en cuestión no es sólo la de dos pueblos o naciones, sino también las que se construyen al interior de cada colectivo social. Nos referimos, entre otras, a las relaciones y roles de género, de preferencia sexual, a las que se establecen entre ancianos, adultos, jóvenes y niños, a las de autoridad y mando, a las de familia y parentesco, de fe y de creencias. Se multiplican las negociaciones toda vez que la asunción cultural implica modelos diferentes con relación a estos campos de formación de subjetividades. Y más cuando las adscripciones no se corresponden simétricamente a pueblo argentino, pueblo mapuche, sino a singulares conjugaciones dentro de cada uno de ellos. Los interlocutores se diseminan entre ambas culturas, las relaciones y las redes se cruzan y conectan de maneras muy complejas. En tanto las propuestas interculturales se ocupan, en parte, de revisar la conformación etnocéntrica, falocéntrica, edaísta, de la escuela y también las de la sociedad en general, la posible resignificación cultural pierde muchas veces su anclaje a la identidad étnica, nacional, y racial (marca cultural ésta última, que continúa operando como diacrítica en muchas circunstancias). ¿Qué significaciones, alianzas y redes de poder se establecen entre diferentes adscripciones respecto del fortalecimiento o desactivación de esos campos de identidad?
- La creciente revisión de la educación bilingüe de parte de los Pueblos Originarios de América los ha llevado a valorar la educación endógena o autónoma, aunque ésta no quedaría del todo fuera de la escuela estatal. Los límites por el currículum y por la legitimidad de los conocimientos conllevan otras disputas y ensayos. A veces, como lo hemos rescatado en nuestras investigaciones, la docencia opta por la incorporación de unidades elaboradas por los propios mapuches, sin revisar los mandatos etnocéntricos y racistas que los habían excluido, por lo que esos conocimientos quedan colocados como

aceptables pero acerca de cuya legitimidad se sospecha. De parte de la escuela, ¿cuáles conocimientos son los validados, cuáles tolerados? ¿Hasta dónde la conjunción, mezcla, adición de contenidos? ¿El reconocimiento, y con ello la diferencia dentro de la escuela, implica articulaciones interculturales o nuevas subordinaciones? ¿A qué apuntan las estrategias pedagógicas interculturales?

- Como se sabe la Identidad del Trabajo Docente no se mueve de sus herencias históricas sólo por incorporar “otros” contenidos, sino también y fundamentalmente por los vínculos que puedan establecerse con ellos; vínculos transmisores como los que predominan aun en detrimento de relaciones constructivas y productivas. Por su parte, los docentes asumen como propios los mandatos de formación de sujetos críticos, creadores, opinantes; ideología que lleva a situar el problema de la transmisión (inculcación) en el “otro”, es decir, en las formas tradicionales de transmisión que los docentes atribuyen a los mapuches. Formar sujetos libres, críticos, electivos puede llegar a conspirar contra la supuesta transmisión tradicional adjudicada a los mapuches. Además, como éstos demandan – más que nada las organizaciones políticas – una enseñanza centrada en lo instrumental y no discriminatoria(reservando *lo propio* para la auto-educación) entran en conflicto con las posturas pedagógicas multiculturales que conllevan la incorporación de los “otros” conocimientos al currículo. ¡Pero tampoco, en verdad, renuncian a ello! Por lo que la pretensión de formación de sujetos autónomos implicaría, como en el punto anterior, volver relativos los conocimientos con los que los niños entran a la escuela. Esto no es una cuestión metodológica sino política en la medida en que se cruza con la disputa entre restricciones internas e intervenciones (protecciones) externas. ¿No se supeditan las primeras a particularismos que el universal escolar intenta controlar sobre la base de los derechos individuales liberales?
- Lo anterior se compacta si se toman en cuenta las negociaciones entre los distintos actores. Por ejemplo las convocatorias y consensos que se logran para los Proyectos Institucionales, las planificaciones, los ejes de trabajo, etc. Por otra parte, la “diferencia” no es un bloque cultural sino muchas veces un encuentro dispar y complejo de demandas, asunciones y planteos políticos. A niveles comunitarios y familiares, a niveles inter-comunitarios y de las organizaciones políticas mapuche las demandas, interpelaciones, propuestas y modos de participación no sólo agregan densidad sino que abren la problemática a cuestiones más generales acerca de las relaciones y reconocimientos entre el Estado y los Pueblos Originarios. ¿Qué se implica, desde el punto de vista político y educativo, en el reconocimiento de las diferencias, y que lugar ocupa la escuela en ello?
- En tanto la población indígena ha sido también educativamente subalternizada para integrarla como ciudadanía nacional, la política de reconocimiento, obviamente se abre a la posibilidad de ciudadanías multiculturales y complejas. La nacionalización (“civilización cultural”) como propósito integrador se quiebra ante el reconocimiento político de la diferencia que demandan los mapuches y se ponen en cuestión otras perspectivas de integración o nuevas relaciones. ¿Cómo participa la escuela de la construcción de la

diferencia a la vez que propugna al menos alguna forma de articulación, incluso de nuevas formas no subordinantes de integración?

- Finalmente, intervienen en este campo de problemas las políticas educativas nacionales y provinciales, así como los debates y asunciones que los propios gremios docentes entablan respecto de aquellas. Bajo el intento de implementar la educación indígena como una modalidad (como rural, especial, adultos, etc.) se advierte que la política de sectorización, incluso de descentralización conlleva riesgos de segregación. No obstante, la demanda de especificidad parece encontrar por esta vía ubicación para la diversidad cultural y el enrolamiento de la cuestión bajo la perspectiva de la Ley Federal de Educación; Ley más resistida desde la docencia que desde las Comunidades. El problema de la educación intercultural se encuentra, entonces, interceptado por el debate educativo y el intento constante de implementar la reforma. Esto agrega componentes de singular importancia ya que implica revisar cómo se articulan o disputan las respectivas demandas y resistencias entre los docentes y los mapuches. ¿Hasta dónde los caminos interculturales pueden ser compartidos y negociados? Está claro, que no siempre.

¿Cómo promover igualdad y diferencia hacia nuevas formas de inclusión democrática e intercultural?

Notas

1. Un panorama actualizado puede consultarse en la página WEB del V Congreso latinoamericano de educación intercultural bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación. Lima, Perú.. Agosto, 2002. (www.vcongresoebiperu.com); ver también, de los muchos trabajos en estas líneas: López, Luis Enrique y Wolfgang Küper, *La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas*. Informe educativo N° 94, GTZ - Cooperación Alemana al Desarrollo, Mayo 2002; y Chiodi F. y M. Bahamondes Una escuela, diferentes culturas, Conadi, Temuco, 2002. Para el caso de Chile existe un excelente estudio en curso: ORTIZ Patricio. (2002). *Bilingual Education and the Construction of Ethnic Identity: A pre-dissertation study of Intercultural-Bilingual Education in the Mapuche context in Chile*. GSE of Education Curriculum and Instruction Bilingual Studies. University of Texas at Austin, September, 2002
2. 1989. Convenio N° 169 sobre Poblaciones Indígenas y Tribales en países independientes. Organización Internacional del Trabajo (OIT). Argentina lo adopta (1992) y ratifica (2000). 1994. Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas (ONU) 1997. *Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (OEA)

3. La reforma educativa y la significación del trabajo docente. Proyecto de Investigación. Director Raúl Díaz, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.
4. BELLINI Leticia (2003) *Política educativa en los noventa: una descripción de sus rasgos y características más sobresalientes. Exploración de nuevos temas y perspectivas hacia el final de la década*. Documento Base para el Proyecto *Desarrollo Comunitario Auto-Sostenible en Perspectiva Comparada* University of Texas – CLASPO. Este documento presenta una síntesis de las políticas educativas en la década de los noventa en Argentina y también da cuenta de las características específicas que esta política adopta en la Provincia del Neuquén.
5. Tenti Fanfani , E. Pobreza y Política Social. Más allá del Neosistencialismo. En: Isuani E., Lo Vuolo R, E. Tenti Fanfani . *El Estado Benefactor .Un paradigma en crisis*-Miño , Dávila/ Ciepp; 1991; Filmus D. La descentralización educativa en el centro del debate. En :Isuani y Filmus (comps.) *La Argentina que viene*. UNICEF/ FLACSO- edit Norma. 1998.
6. Paula Lanusse describe la desprolijidad con que se diseñan estas políticas. Ver: *La cuestión indígena en educación: algunas consideraciones sobre la educación intercultural y bilingüe en el proyecto ANEPA*. Mimeo, 2002. Dice P. Lanusse: “Se señalaba la necesidad de desarrollar proyectos educativos “culturalmente apropiados”, que eran aquellos en los cuales “las prácticas educativas [debían] coincidir con la cultura de los educandos de tal manera que asegure la generación de conductas académicamente relevantes” (ANEPA 1998:15). De esta forma, se recomendaba la “comprensión del *estilo cultural*, en aspectos tales como la producción y transmisión de conocimientos y de los procesos de socialización” (ANEPA 1998:16), sin lo cual difícilmente se podría acceder a la “adecuación cultural” (idem) necesaria para la creación de prácticas pedagógicas más eficientes y que significaran modelos realmente alternativos y específicos en educación.
7. Me refiero a la convocatoria a la sistematización de experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe realizada por el Ministerio de Educación en el año 2001.
8. Claudia Briones (2001) sintetiza otros de los programas que incluyen el tratamiento de la EIB: “La EIB es un reclamo indígena sostenido a nivel de todo el país. No en vano el Foro Nacional del Programa de Participación Indígena ha demandado al estado que se garantice la EIB, gratuita y obligatoria desde el nivel inicial hasta el nivel superior, estando los contenidos curriculares adecuados a “una interculturalidad efectiva”. A iniciativa de algunas organizaciones indígenas como la Asociación Indígena de la República Argentina (AIRA) y de ciertas ONGs de apoyo como el Equipo Nacional de Pastoral Aborígen (ENDEPA), se pone en marcha en mayo de 1996 con asistencia económica del gobierno nacional el Programa de Participación de los Pueblos Indígenas (PPI). Su principal propósito era fomentar un debate indígena ampliado sobre los criterios en base a los cuales operativizar el artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional. Buscando el protagonismo de las bases indígenas en los distintos niveles en que ellas se articulan, este

programa se desarrolló en cinco instancias de trabajo colectivo (comunitaria, zonal, provincial, regional y nacional), apuntando en cada una a recuperar y sistematizar la diversidad de situaciones, opiniones y propuestas a ser contempladas por una futura ley que respetase el principio constitucional de participación indígena, sin neutralizar las diferencias regionales (Briones y Carrasco 2000; Carrasco 1997).

9. Esto surge de las entrevistas a docentes en el marco del Proyecto. Trabajo docente y multiculturalidad. Director Raúl Díaz, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.
10. Instituto de Asuntos Indígenas (INAI), Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente, Proyecto de Desarrollo de Comunidades Indígenas –organizado por el BIRF 4580AR, Buenos Aires, 21/02/03. El diagnóstico que se realiza dice: -Incumplimiento del Art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional y Leyes Nacionales Nº 23.302; Nº 24.071 y Ley Federal de Educación Nº 24.195. Art. 5; -Presencia de prácticas discriminatorias y de sometimiento a la condición aborigen; -Ausencia de políticas educativas a nivel provincial y nacional para la implementación de la EIB; Falta de continuidad en el desarrollo de programas y acciones dirigidas a la implementación de la EIB; -Ausencia de espacios institucionales para la participación de los Pueblos Indígenas en el diseño de políticas educativas; Falta de financiamiento presupuestario destinado a la EIB –becas, tutorías, formación y capacitación docente, materiales, equipamiento e infraestructura; Limitaciones y obstáculos para el ingreso y permanencia en el Sistema Educativo y carrera docente a educadores formados y/o especializados en EIB.
11. Estos lineamientos se expresaron a través de algunas propuestas. Nos referimos a 1) *Propuesta de reordenamiento del sistema formador*. Dirección de Enseñanza Superior. Consejo Provincial de Educación, febrero de 1997; 2) PROYECTO DE LEY 3696EXPTD D-348/96 noviembre 1996. Miguel Ángel Cavallo, diputado del Bloque del Movimiento Popular Neuquino, partido que gobierna la provincia desde hace más de 40 años; y 3) c) DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL PARA LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA. Primer y Segundo ciclo. Provincia del Neuquén. Versión 1.1.- Dirección General de Enseñanza Primaria e Inicial 1996. Consejo Provincial de Educación. Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia. Provincia del Neuquén.
12. En otro lugar intentamos dar cuenta de algunos ‘usos’ de la diversidad que legitiman una verdadera *pedagogía para la pobreza*, ya sea para atender a los excluidos urbano - marginales como a la población rural indígena, sustrayendo todo reconocimiento bajo la concepción de “beneficiarios”. Díaz Raúl y Graciela Alonso (1998) Los ‘usos’ de la diversidad cultural aplicadas a la exclusión. Centro de Educación Popular e Intercultural. FACE. UNCo. Ed. Mimeo.
13. 13 Particularmente en la Provincia del Neuquén. Aunque puede hacerse extensivo a otros contextos según las críticas que, por ejemplo del lado chileno, vienen efectuando varias organizaciones indígenas.

14. Esta propuesta es aprobada por el Consejo Provincial de Educación en el año 1995 (Resolución Nº 1413/95) a pedido de docentes rurales y mapuches que reunidos en un Encuentro lo proponen como marco para la enseñanza del mapuzungun en escuelas de comunidades mapuche. Funcionó durante ese año con unas pocas experiencias, y luego fue desactivado el cargo por el violento ajuste de las finanzas del estado neuquino. Desde el 2000 se ha vuelto a implementar, controlado desde una casi espectral dirección de programas educativos e idioma mapuche dependiente de la Subsecretaría de Educación del Neuquén. De modo ubicuo y sin dando intervención al cuerpo colegiado (Consejo: 5 miembros, 2 por el ejecutivo, dos gremiales y uno por la comunidad), los tres últimos elegidos en elecciones) más que para formalidades, ni a las supervisiones administrativas y pedagógicas de los distritos escolares rurales, es comandada por una persona de apellido mapuche adicta al gobierno provincial. Más o menos como las escuelas albergues cuyos directores son nombrados a dedo por el ejecutivo, conforman verdaderos enclaves oficialistas no ajenos al partido gobernante, y por lo demás absolutamente verticalistas.
15. *Educación Intercultural: alcances y desafíos*. 1998. Este Documento es producto de un debate y consenso entre las siguientes organizaciones: Coordinación de Organizaciones Mapuche – Confederación Mapuche Neuquina – Newen Mapu- Norgvbamtuleayñi y Centro de Educación Popular e Intercultural - Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de Comahue. Más adelante se citan otros documentos.
16. Planes sociales de ayuda con contraprestación laboral en su mayor parte otorgados de modo clientelista. En la localidad de Centenario el intendente y otros miembros de su equipo han sido relevados y enjuiciados partir de pruebas contundentes de los repartos discrecionales, incluso a cambio de “favores sexuales”.
17. Me baso en resultados provisorios del Proyecto *Desarrollo Comunitario Auto-Sostenible en Perspectiva Comparada* University of Texas - CLASPO-COM que co-coordino actualmente. Así lo plantean varios docentes y mapuches entrevistados.
18. En mi libro *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*, realizo en el capítulo 2 una aproximación analítica a estos encuentros. Luego de su publicación, se realizaron otros tres encuentros en las localidades de Aguada Florencio (2000), Manzano Amargo (2001), y Ñireco (2002).
19. “EDUCACION para un NEUQUEN INTERCULTURAL”, Coordinadora Mapuche de Neuquén, Octubre del 2000. Mimeo. Versión WEB www.rebellion.org/cultura/neuquen271102.pdf
20. Por parte del CEPINT de la Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Comahue, pueden referirse varios documentos incluidos ahora en el libro en prensa *Teoría y práctica en educación intercultural*, Miño y Dávila editora, Buenos Aires. Estas críticas continúan aquellas ideas.

21. Por ejemplo, en nuestra región, entre otros, el Colectivo La Revuelta (colectivolarevuelta@uol.com.ar). Recientemente hemos editado un libro que recoge estudios sobre grupos de mujeres, y la relación entre identidad, política y conocimiento que las constituye. (Díaz y Alonso 2002)
22. En el caso de la COM su articulación a las luchas contra la desocupación, el ajuste del estado, las condiciones de trabajo, los derechos humanos, sexuales, generacionales, religiosos, de las mujeres, etc.
23. Los debates acerca de la identidad nacional están a la orden del día ya que las interpelaciones mapuche impulsan a revisar los costados etnocéntricos y racistas de esa identidad de estado. (Díaz 1987, 1996, 2001)
24. Se pueden consultar varios estudios que dan cuenta de esta doble faz de la educación argentina a partir de la homogeneización obligatoria. Marco algunos que atañen en particular a la educación: Ver por ejemplo: ÁLVAREZ GALLEGO Alejandro 1995; BATALLÁN Graciela y Raúl DÍAZ. (1988); CONFEDERACIÓN MAPUCHE NEUQUINA (1994); JULIANO, Dolores.(1987); SALESSI, Jorge (1995); ESCUDÉ, Carlos. 1990; RODRÍGUEZ DE ANCA Alejandra y Laura MOMBELLO (1998); DÍAZ, Raúl,1996; JAURETCHE, Arturo. (1982) *La colonización pedagógica y otros ensayos*, Buenos Aires, CEAL; PUIGGRÓS, Adriana (1996).
25. Hemos realizado una aproximación a estos procesos en: a) Falaschi Carlos y Raúl Díaz "Apropiación y control de territorios en Neuquén" en: *Living on the Edges. The Natives People of Pampa, Patagonia and Tierra del Fuego*.(Lanata y Briones Editores). Bergin and Garvey Series in Anthropology. West Port, FT: Greenwood Publishing Group, 1998 ; Briones Claudia y Raúl Díaz "La nacionalización provincialización del "desierto" y la constitución de "otros internos" en la Pcia. del Neuquén". En ActasV Congreso Argentino de Antropología Social. La Plata. 1997; y c) Díaz Raúl "El caso del Parque Nacional Lanín como estrategia de ocupación y control del territorio de los Pueblos Originarios. Una perspectiva histórica". En: Documento Base para el proyecto Universidad de Texas – COM – CLASPO 2002.
26. Este concepto ha sido construido por Graciela Batallán. Ver entre otros trabajos: BATALLAN, Graciela y J. Fernando GARCIA. "Trabajo docente, democratización y conocimiento", en *Revista Paraguaya de Sociología* año 23, n°65, enero-abril de 1988; BATALLÁN Graciela y Graciela MORGADE. (1988) "El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela" En: *El niño y la escuela..* (Elichiry Comp.) Buenos Aires, Nueva Visión.; BATALLÁN, Graciela y Raúl DÍAZ, 1988. "Salvajes, bárbaros y niños. La definición de patrimonio en la escuela primaria". En: *Cuadernos de Antropología*, Num.4. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
27. Concebimos la docencia de esta categoría de trabajo docente como una perspectiva más inclusiva, etnográfica y densa. Ver Elsie Rockwell (ROCKWELL, Elsie. "De huellas bardas y veredas" ed. Mimeo ROCKWELL, Elsie. "La relevancia de la etnografía para la

transformación de la escuela" en *Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*. Bogotá, 1986. Ver también: BATALLAN, Graciela y J. Fernando GARCIA. "Trabajo docente, democratización y conocimiento", en *Revista Paraguaya de Sociología* año 23, n°65, enero-abril de 1988; y BATALLAN, Graciela y María R. NEUFELD.(1988) "Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina" en *Cuadernos de Antropología Social* vol.1 No.2 Fac. Fil. y Letras. UBA.

28. Esta conformación de sujeto implicó entre otros elementos la definición de un estatuto de la infancia, la emergencia de un espacio delimitado destinado a la educación de los niños, la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia dotados de tecnologías específicas y de elaborados códigos teóricos, la destrucción de otros modos de educación, la institucionalización propiamente dicha de la escuela: la imposición de la obligatoriedad escolar decretada por los poderes públicos y sancionada por las leyes. Tomo esto de Julia Varela y Alvarez Uria. *Arqueología de la escuela*. La piqueta. Madrid. 1998
29. Así, uno podría leer, como de hecho lo hice yo, que el sillón de director que el maestro prestó para sentar a los chicos y las chicas para el control bucal, o el patio de la escuela para los casamientos civiles, e incluso religiosos, han sido interpelaciones sobre la propia identidad del trabajo, además claro de operaciones discursivas (en el sentido apuntado) sobre el "otro interno"; en realidad éstas han sido las operaciones de internalización-nacionalización del otro.
30. Instrucción pública remite también al discurso pedagógico con que se construyó el Sistema Educativo Nacional. Adriana Puiggrós (1990) ubica el desarrollo del sistema educativo moderno en 1884, momento en que se dictan los cuerpos legales fundamentales. A partir de allí, se puede hablar del SIPCE (Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal). Al tomarlo como discurso lo extendemos como dimensión del imaginario y de la ideología.
31. Sobre la articulación de los discursos biologicistas y racistas al imaginario androcéntrico y etnocéntrico de la "identidad nacional" pueden verse entre otros los trabajos de Oscar Terán, Josefina Ludmer, Maristella Svampa, Ricardo Sillesi.
32. La escuela se convierte así en la "dadora" de identidad. Se requería que los sujetos sociales dejaran su identidad/cultura "bárbara" en los umbrales, la educación/escuela les proveería de aquella necesaria para construir como ciudadanos la nación argentina.
33. Tomamos estos aportes de: Batallán G., García F. Y M. Saleme 1986 El mundo del niño y el parentizaje escolar. Su incidencia en la reformulación del rol docente. Informe Final, FLACSO.
34. No podemos continuar aquí con la descripción pormenorizada de los nacionalismos argentinos y de los dispositivos estatales de nacionalización y control que se fueron ejerciendo sobre las poblaciones en busca de la consolidación cultural de base eurocéntrica. Según los registros históricos fueron muy pocas las voces en contrario con

relación a estos procesos de invención de la nacionalidad. Sí es de destacar que los costados autoritarios y racistas fueron a veces disputados, pese a la hegemonía que desde el Consejo Nacional de Educación se fue consolidando, e incluso reforzando con los distintos gobiernos militares que llenan gran parte de nuestra historia nacional.

35. Es a partir de ese período que aparecen con mayor fuerza y cantidad algunas experiencias que comienzan a recibir nuevas interpelaciones y cuestionamientos al papel de la escuela. A pesar de la hegemonía de la matriz identitaria del trabajo y el rol adjudicado a la docencia desde los mandatos ordenadores, se realizaron en nuestra Provincia diversos proyectos educativos para el rescate y revitalización de los modos de vida, tanto rurales como específicamente indígenas. Esas experiencias han tenido mayor o menor difusión según el grado de aceptabilidad que los inspectores escolares (actuales supervisores) creían oportuno convalidar. Es sobre ellas que giran varias de las reflexiones que retomamos en el capítulo siguiente. No obstante, es de considerar que la docencia neuquina y el campo de la construcción de identidades y diferencias están en deuda para el caso de nuestra Provincia, con una historia profunda de estos procesos. Contamos con aportes de Angel Cerrutti, Mirta Caparrós, y Beatriz Pérez, quienes dirigen investigaciones en la Univ. Nacional del Comahue.
36. El concepto de roots paradigms es de Víctor Turner tomado de su libro *Dramas, Fields and Metaphors*. Ithaca, Cornell University Press, 1974. El de epifanías es de Norman Denzin en *Interpretative Biography*, Sage, London, 1989. Por mi parte he tratado de alcanzar con el concepto de formas históricas de sentido, retomado de Althusser, un nivel más estructurante que el de “representaciones sociales”: Díaz, Guber, Sorter, Visacovsky, 1986 “La producción de sentido: un aspecto de la construcción de las relaciones sociales” en Nueva Antropología, Nº31, México.
37. Para nuestro caso, en una aproximación a algunos de los Libros Históricos de las escuelas de comunidades Mapuche vemos que es este imaginario el que resalta como preponderante, por lo menos hasta el período llamado de transición en la década del '80 (1980). Es cierto, sin embargo, que se evidencia en esos textos escritos por los docentes los tremendos dilemas con los que se enfrentan: salvar tanto a los “indios” como a los “campesinos” de la extinción cultural y la pobreza extrema. Para esto algunas estrategias fueron las de promover su migración, proveerles asistencia mínima, peticionar ayuda, o incluso coordinar con ellos acciones para su mejor calidad de vida, a veces al precio del abandono de sus “pautas” culturales.
38. Batallán Graciela y Graciela Morgade. (1988) "El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela" En: *El niño y la escuela*. (Elichiry Comp.) Buenos Aires, Nueva Visión.
39. Politizar el discurso intercultural en el sentido de considerar que no es sólo un problema educativo, sino que es social y político, requiere hacerlo jugar en un campo diferente al oficial, y este campo para nosotros es precisamente el de la Educación Popular. Para esta propuesta es necesario articular “lo nuevo” con las tradiciones más potentes en cuanto a

la imbricación entre lo político y lo político-pedagógico. Estas tradiciones las podemos encontrar en las prácticas y debates de la Educación Popular y las llamadas Pedagogías Críticas. Este campo permite recuperar tradiciones pero a la vez producir nuevas construcciones asociadas con las teorías críticas en educación, y en con los planteos feministas en general, y en lo pedagógico en particular. En esto hemos trabajado en conjunto con Graciela Alonso (1997)

40. En lo que sigue retomo ideas de conjunto con Graciela Alonso. Ver por ejemplo: “¿Es la educación intercultural una modificación del Statu Quo?, en Actas del III Congreso Chileno de Antropología, Temuco, 1998. Esta pedagogía de la modernidad supuso un sujeto que Adriana Puiggrós describe así: *“El orden pedagógico, que acompañó el crecimiento de las sociedades industriales y los estados nacionales, se asentó sobre la idea de instrucción pública, que denomina de este modo el vínculo entre educador y educando. El sujeto pedagógico quedó constituido por la relación entre sujetos políticos y sociales con poder y derechos desiguales. Clases dominantes enseñan mediante la instrucción pública a clases dominadas; sectores urbanos transmiten mensajes a sectores rurales; el sexo dominante impone su cultura al conjunto; las generaciones adultas someten a las generaciones jóvenes”*. Puiggrós A. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Galerna, 1994, pág.41.
41. Son maestros no mapuches en su gran mayoría y egresados de un sistema de formación docente carente de toda perspectiva intercultural.
42. Con el término bancaria Paulo Freire alude al antagonismo pedagógico constitutivo de la Educación Popular. Integran las definiciones de la Educación Popular las siguientes caracterizaciones:
 - a) La definición de los sujetos pedagógicos populares; quiénes son los sujetos de la E.P., dónde están y de dónde vienen; en este punto se hace necesario repensar la calidad de sujetos populares como una identidad que ha sido sobrepuesta a las diferencias culturales. Ahora se la repiensa contra sus costados universalistas y centrados de manera excluyente en la dimensión económica de las clases sociales, lo que llevó a subordinar las diferencias étnicas y de género, entre otras, a lo nacional y popular.
 - b) El reconocimiento de los saberes populares, tanto en su apropiación colonizante, como en sus resistencias y reapropiaciones.
 - c) La reciprocidad en las perspectivas de educador y educando y la ampliación y eventualidad de los referentes educativos; quiénes son los que coyunturalmente pueden constituirse en “educadores”.
 - d) La idea de democracia radical sustentada desde prácticas sociales transformadoras.
 - e) La constitución necesariamente política de lo educativo.

f) El reconocimiento de procesos de construcción de identidades y diferencias en múltiples ámbitos sociales, y de lo educativo no reducido a lo escolar.

g) La necesidad de la dimensión de clase para la comprensión de los procesos culturales y simbólicos.

h) El compromiso por la transformación social. La articulación entre las perspectivas macro y lo micro en la tarea de acumulación de fuerzas.

i) El carácter dialéctico en la relación teoría-práctica. Una modalidad de investigación participativa, de investigación acción y sistematización de las experiencias, no sobre la gente sino con ella.

Ver Graciela Alonso y Raúl Díaz: “Paulo Freire y el inédito viable”, mimeo.

43. Este lugar vacío puede venir a llenarse parcialmente desde los manantiales de la Educación Popular y las Pedagogías Críticas.. Rediscutir los contenidos de la Educación Popular puede implicarnos un repensarnos a nosotros mismos, mientras los mapuche reaprenden a través de su educación autónoma. En algún momento se encontrarán la Educación Popular con la Educación Autónoma Mapuche, en formas de articulación que sólo podemos imaginar débilmente por ahora.

44. Las Pedagogías Críticas se ubican, más que en un terreno epistemológico en un contexto de análisis de las relaciones de poder-saber productoras de discursos que constituyen subjetividades. No se trata de qué y cómo enseñar sino para qué y desde dónde, en la medida que la formación se vincula a la direccionalidad contra hegemónica, y que por lo tanto la educación es por definición de naturaleza política. Un amplio campo de estudio aparece en esta corriente, indico sólo dos autores en esta perspectiva: Henry Giroux y Peter Mc Laren. Ver también en español: Kincheloe Joe y Shirley Steimeberg (1999), *Repensar el multiculturalismo*, Octaedro, Barcelona.

45. Sostiene Chantal Mouffe que las democracias se encuentran hoy ante un verdadero desafío que sólo podrán afrontar si dejan de negar lo político y de engañarse con la posibilidad de un consenso que eliminaría definitivamente el antagonismo, propio de lo que llama, “ceguera liberal”. “Por una política de la identidad nómada” en *Debate feminista*, Año 7, vol.14

46. En nuestra facultad: ALONSO G. y DÍAZ Raúl (2002) *Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres*. Ed. Miño y Dávila. Argentina; HERNÁNDEZ, Adriana. (1999). *Razón y cuerpo. Feminismo, esferas públicas y prácticas pedagógicas*. La Aliaba. Segunda Época, Vol. IV; HERNÁNDEZ, Adriana.; REYBET, C. (2000). *Sujetos de género en la escuela* Aliaba. Segunda Época, Vol. V; y los trabajos en UBA de MORGADE Graciela (2001). *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Novedades Educativas, Buenos Aires: MORGADE, Graciela. (1998). *La tensión igualdad/diferencia en una propuesta pedagógica feminista*. Clío & Asociados, N3

47. Trabajamos algunos relatos sobre esta resistencia para el Proyecto Defensa y reivindicación de tierras indígenas. APDHNq – UNCo- COM. Ver Informe Final 1996 Universidad Nacional del Comahue, el epílogo: “Memoria de la tierra”
48. En estos momentos, para la cátedra de Metodología de la Investigación Social que dictamos en la Facultad de Ciencias de la Educación con Graciela Alonso enfocamos las llamadas epistemologías de los puntos de vista, desde los que se disputa el falologoetnocentrismo de la ciencia occidental. Para un panorama general, ver: Sandra Harding (1996). *Ciencia y Feminismo..* Morata. Madrid, y (1993). “Saberes situados: el problema de la ciencia en el feminismo y el privilegio de una perspectiva parcial”, en *De Mujer a género*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires. Hipatía (comp.) (1998). *Autoridad científica Autoridad femenina*. Cuadernos Inacabados. España; Rosi Braidotti (2000). *Sujetos nómades*. Piados. Buenos Aires; Walter Mignolo (comp.) (2001). “Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo”, mimeo. Benjamin CASTRO-GÓMEZ, Santiago y Eduardo Mendieta. La translocalización discursiva de “Latinoamérica” en tiempos de globalización, mimeo; MIGNOLO, Walter. Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas, mimeo; SMITH Linda (2001) *Decolonizing Methodologies*. Research and Indigenous People, Zed Book Ltd. University of Otago Press.
49. Implica desafíos de los que sólo puedo referir acá algunas de las experiencias que se vienen llevando en nuestra Provincia. Cito sólo dos casos, ya que estamos involucrados en ellos: el de la escuela del Paraje Puente Blanco y el del Paraje Trompul, ambos en la Comunidad Curruhuinca, en San Martín de los Andes. Ver avances en Red Indígena CLASPO: <http://www.utexas.edu/cola/depts/llilas/centers/claspo/index.html>
50. En su libro *Iustitia Interrupta* (1997). Nancy Fraser, postula dos formas de injusticia y de en consecuencia de redistribución, la económica y la cultural, y aboga para una articulación entre ellas desde una propuesta socialista.

Bibliografía

ALONSO Graciela (2002) “Cuerpos que hablan. Representaciones acerca de los cuerpos y las sexualidades en mujeres docentes heterosexuales y lesbianas”, proyecto de Investigación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

ALONSO Graciela y Raúl DÍAZ. (2002) *Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres*. Buenos Aires, Miño y Dávila editora.

BANKS, James A. and J. LYNCH. 1986 “Glosario” en: *Multicultural Education in Western Societies*. London; Holt, Rinehart and Winston. (Traducción de Alfredo Marín Marín para el Seminario de Educación Multicultural).

BATALLÁN Graciela y Graciela MORGADE. (1988) “El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela” En: *El niño y la escuela..* (Elichiry Comp.) Buenos Aires, Nueva Visión.

BATALLÁN Graciela y Raul DÍAZ. (1988) "Salvajes, bárbaros y niños. La definición de patrimonio en la escuela primaria" En: *Cuadernos de Antropología*, Num.4. Fac. de Filosofía y Letras. UBA.

BATALLAN, Graciela y J. Fernando GARCIA. "Trabajo docente, democratización y conocimiento", en *Revista Paraguaya de Sociología* año 23,nº65, enero-abril de 1988.

BRAIDOTTI, Rosi. (2000) *Sujetos Nómades*. Buenos Aires, Paidós.

BRIONES Claudia (2001) "Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: Poéticas y políticas de (auto)marcación de "lo indígena" en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural. Conferencia sobre Multiculturalidad y Globalización". Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales y Depto. de Cs. Soc. Pontificia Universidad Católica del Perú, 10/12 de Octubre.

BRIONES, C. 1998 *La alteridad del "Cuarto Mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

BRIONES, C. y R. DÍAZ (2000) "La nacionalización/provincialización del 'desierto'. Procesos de fijación de fronteras y de constitución de 'otros internos' en el Neuquén." *Actas del V Congreso Argentino de Antropología Social*. "Lo local y lo global. La antropología ante un mundo en transición." La Plata: Entrecomillas impresores. Parte 3, pp.: 44-57.

COORDINADORA DE ORGANIZACIONES MAPUCHES (2000) "Educación para un Neuquén intercultural", www.rebelion.org/cultura/neugen271102.pdf

COORDINACIÓN DE ORGANIZACIONES MAPUCHES (1999) *Reconocimiento Institucional del Pueblo Mapuche de Neuquén. NUEVO MILENIO Development in Comparative Perspective*" -

COORDINADORA MAPUCHE DE NEUQUÉN (2003) Interculturalidad y pueblo mapuche: un marco político conceptual para nuestro estudio. Universidad de Texas, CLASPO, sub-red indígena - argentina – Neuquén documento base para el Proyecto "Self-Sustaining Community Development in Comparative Perspective" –

DAVINI, María. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, PAIDÓS.

DÍAZ Raúl y Graciela ALONSO (1997) "Cultura, pedagogía y política. Algunos cruces entre educación popular e intercultural" en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº2, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Rosario, Bordes.

DÍAZ Raúl y Graciela ALONSO (1998) *La educación y el nuevo siglo. Aportes antropológicos y pedagógicos desde la identidad y la diferencia*, Cipolletti, CEPINT.

DÍAZ Raúl. (2001) *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Ed. Miño y Dávila, Madrid-Buenos Aires y Abya Yala, Quito- Ecuador.

DÍAZ, Raúl, (1996), "Rituales, nacionalidad y política". En Revista *Actas Pedagógicas*, N°2, Fac. Ciencias de la Educación, UNC.

DIAZ, Raúl. (1987) "La identidad nacional en la escuela primaria" En: Revista *EDUCOO* N° 7.

DÍAZ Raúl y Graciela Alonso (2004) *Construcción de espacios interculturales*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

FRASER, Nancy (1997) *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

LANUSSE Paula, *La cuestión indígena en educación: algunas consideraciones sobre la educación intercultural y bilingüe en el proyecto ANEPA*. Mimeo, 2002

LOPES LOURO Guacira (2001) (Org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Autentica Editoria. Belo Horizonte, Brasil.

MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación Intercultural : Teoría y práctica*. Madrid : Escuela Española.

PIUSSI Anna Maria. "La pedagogía de la diferencia sexual" http://www.creatividadfeminista.org/articulos/pedagogia_diferencia.htm

PUIGGRÓS Adriana (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Galerna.

SVAMPA, Maristella. (1994) *El dilema argentino: Civilización o barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista*. Buenos Aires, ed. El cielo por asalto.

Fuente: Astrolabio. Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. N°1 [en línea] <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/diasanca.php>