

Ana C. Hecht y Mariana A. Schmidt
(comps.)

Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe

Regulaciones, experiencias y desafíos

N
noveduc

AUSPICIA
 VOLUNTARIADO
UNIVERSITARIO
Dirección Nacional de Desarrollo
Universitario y Voluntariado

Maestros de la educación intercultural bilingüe: regulaciones, experiencias y desafíos / Mariana A. Schmidt... [et ál.]; compilado por Ana Carolina Hecht y Mariana A. Schmidt 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2016.

240 p.; 22,5 x 15,5 cm.

ISBN 978-987-538-434-7

1. Educación Bilingüe 2. Enseñanza de Lenguas 3. Identidad Cultural
I. Schmidt, Mariana A. II. Hecht, Ana Carolina, comp. III. Schmidt, Mariana A., comp.
CDD 370.15

Diseño de portada y diagramación de interior: Andrea Melle

1° edición, marzo de 2016

noveduc libros

© del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina
Tel.: (54 11) 4867-2020 / (54 11) 5278-2200
E-mail: contacto@noveduc.com
www.noveduc.com

ISBN N° 978-987-538-434-7

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

*A nuestros cuatro retoños, con la esperanza
de que se eduquen en escuelas cada vez más
inclusivas e interculturales.*

*A los maestros que cotidianamente apuestan
por la construcción de un sistema educativo
que logre romper definitivamente con sus
resabios homogeneizantes y discriminatorios.*

*A los compañeros de la Comisión de
Educación, por los años de trabajo vividos,
los recuerdos y los viajes compartidos junto a
los Auxiliares Bilingües del Chaco salteño.*

SERRUDO, ADRIANA. Licenciada en Antropología (Universidad Nacional de Salta). Cursó estudios en la Especialización en Educación Intercultural Bilingüe –PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón (Bolivia), Universidad Rafael Landívar (Guatemala)–. Doctoranda en Antropología Social del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín. E-mail: adrianaserrudo@yahoo.com.ar

VALDEZ, MARÍA CRISTINA. Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Comahue). Especialista en Educación Intercultural Bilingüe (Universidad Mayor de San Simón, Bolivia). Becaria de postgrado del CONICET. Integrante del Centro de Educación Popular e Interculturalidad. Profesora e investigadora del Departamento de Política Educacional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. E-mail: riosmelube@yahoo.com.ar

VILLARREAL, JORGELINA ANDREA. Licenciada en Antropología (Universidad Nacional de Rosario). Especialista en Investigación Educativa (Universidad Nacional del Comahue). Subdirectora del Centro de Educación Popular e Interculturalidad. Profesora e investigadora del Departamento de Política Educacional, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. E-mail: jorgelina_villarreal@yahoo.com.ar

VILLARREAL, MARÍA CLAUDIA. Magíster en Antropología Social (FLACSO, Argentina). Investigadora del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, y profesora en Institutos de Nivel Superior y en escuelas secundarias de Rosario y Santa Fe. E-mail: m_clau_diav@hotmail.com

ZIDARICH, MÓNICA. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente se encuentra realizando su doctorado en la Universidad Nacional de Córdoba. Docente del Instituto de Culturas Aborígenes (ICA) y del Instituto Superior de Formación Docente “Reneé Trettel de Fabián”. E-mail: monicazidarich@yahoo.com.ar

Índice

INTRODUCCIÓN

La importancia del rol docente en las políticas interculturales en educación
Mariana Schmidt y Ana Carolina Hecht 9

CAPÍTULO 1

Desafíos de la EIB en contextos de invisibilización: el caso de Santa Cruz
Mariela Eva Rodríguez y Marcela Alaniz 27

CAPÍTULO 2

Maestros *mapuce* en escuelas públicas insertas en *lofche*: historia, tensiones y desafíos
Cristina Valdez, Alejandra Rodríguez de Anca, Jorgelina Villarreal y Ana Alves 47

CAPÍTULO 3

Maestros no indígenas/alumnos indígenas: etnografías en escuelas urbanas de La Plata
Stella Maris García, Mariel Cremonesi y Mariel Cappannini 69

CAPÍTULO 4

- Maestros indígenas en la provincia de Santa Fe
María Claudia Villarreal y María Eugenia Martínez 89

CAPÍTULO 5

- Pasado y presente de la Escuela Intercultural Bilingüe de Misiones
Noelia Enriz 105

CAPÍTULO 6

- EIB y lengua quichua en Santiago del Estero
María Macarena Ossola 123

CAPÍTULO 7

- Maestros indígenas wichí de la provincia del Chaco
Mónica Zidarich 141

CAPÍTULO 8

- Representaciones sobre las funciones de los docentes indígenas en la modalidad EIB de Resistencia
Mónica Medina 161

CAPÍTULO 9

- Trayectorias de la docencia en contextos interétnicos: la labor de los docentes wichí y guaraní en Salta.
Sylvia Hirsch y Adriana Serrudo 179

CAPÍTULO 10

- Maestros indígenas en la EIB: la situación de los docentes wichí en Salta y Formosa
Zaynab Gates 201

CAPÍTULO 11

- La capacitación de auxiliares bilingües en el Chaco salteño
Ana Carolina Hecht y Mariana Schmidt 223

Introducción

LA IMPORTANCIA DEL ROL DOCENTE EN LAS POLÍTICAS INTERCULTURALES EN EDUCACIÓN

Mariana Schmidt y Ana Carolina Hecht

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ARGENTINA: APUNTES PRELIMINARES

Desde hace más de treinta años, en Argentina existen proyectos educativos con el fin de incluir y atender las necesidades de las poblaciones étnicamente diversas que habitan en el territorio nacional. Las políticas educativas para las poblaciones caracterizadas como socio-étnicamente diferentes se denominan como Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Particularmente, la EIB se propone contener a los niños y las niñas indígenas, quienes no sólo se encuentran interpelados por un sistema educativo que no contempla la diversidad sociocultural y lingüística de sus destinatarios, sino que además se encuentran en contextos socioeducativos marcados por situaciones de extrema desigualdad y pobreza estructural (Hecht, 2013). Por eso, la EIB se presenta como una vía para mejorar el rendimiento



Capítulo 1

DESAFÍOS DE LA EIB EN CONTEXTOS DE INVISIBILIZACIÓN: EL CASO DE SANTA CRUZ

Mariela Eva Rodríguez y Marcela Alaniz

Al momento de la creación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (MEIB), a fines del 2010, las estadísticas educativas de Santa Cruz indicaban que la matrícula indígena era prácticamente “inexistente”, lo cual se debía a que sólo consideraban a los entre diez y quince estudiantes que asisten a la escuela de la Comunidad *Tehuelche* Camusu Aike. Este establecimiento –Escuela Primaria N° 24, Cacique Cilcacho– es el único de la provincia en el que se cruzan las variables comunidad indígena y contexto rural, ya que los estudiantes de las otras comunidades asisten a las escuelas urbanas. La aparente “inexistencia” de estudiantes indígenas es una consecuencia de los dispositivos de invisibilización que, si bien actuaron durante todo el siglo XX, fueron cruciales en la década del ochenta, cuando la oficialización de la idea de que los tehuelche se habían “extinguido” preparó el terreno para la apropiación desde el “noso-

tros santacruceño”. Desde allí en adelante, los lamentos de una “pérdida irreparable” refirieron a aquellos que habían sido retratados en blanco y negro como “nuestros indios”; “los antiguos tehuelches”. Debido a que los *mapuche* fueron construidos como ajenos tanto a la provincia como a la nación, y que los indígenas de países limítrofes fueron considerados como “ciudadanos extranjeros” y desmarcada su aboriginalidad, se extendió la convicción de que “acá no hay indios”.

Las autoras de este trabajo no hemos sido ajenas a las consecuencias de la “formación discursiva” (Foucault, 2002) que negó la presencia indígena, ya que somos oriundas de Santa Cruz. En los últimos ocho años hemos trabajado en diálogo –entre nosotras y con los indígenas–, lo cual implica un doble desafío: llevar a la práctica los preceptos de la interculturalidad y retroalimentar permanentemente la investigación y la gestión. Dado que hemos acompañado el proceso previo a la creación de la MEIB, y que una de nosotras se ha desempeñado desde el comienzo como Coordinadora de la misma, consideramos que esta es una oportunidad para contar cómo ha sido y sigue siendo la cocina de una de las ocho Modalidades que atraviesan el sistema educativo nacional, en su adecuación al ámbito provincial.¹

El objetivo de este trabajo es, entonces, exponer los desafíos que se le presentan a la MEIB en una provincia que durante décadas ha negado la presencia indígena. En el primer apartado explicaremos los fundamentos de colocar el énfasis en la interculturalidad, más que en el bilingüismo, lo cual podría parecer paradójico si consideramos que la institucionalización de la MEIB fue impulsada por un proyecto de revitalización de lenguas indígenas. La paradoja, sin embargo, no es tal. El segundo apartado traza un recorrido a través de la política indigenista santacruceña (entiéndase estatal) que, en la medida en que fue funcional a la invisibilización, generó líneas de acción escasas e ineficientes. Finalmente, en el tercer apartado presentaremos tres casos que nos ayudarán a demostrar la importancia de construir políticas desde lo local, en lugar de aplicar lineamientos universales que “bajan” a las provincias y de ahí a los municipios locales.

DEL MULTICULTURALISMO A LA INTERCULTURALIDAD

La década de 1990 fue testigo del inicio de las reformas constitucionales en diversos países de América Latina que reconocieron la pre-existencia de los pueblos indígenas presentándose como países “multiculturales” y “multiétnicos”. Las reformas, paradójicamente, ocurrieron en un contexto de exclusión social signado por la aplicación de políticas neoliberales trazadas por organismos multilaterales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, que profundizaban las recetas económicas aplicadas durante las dictaduras militares. A pesar de la contradicción, estas reformas produjeron cambios estructurales profundos –sostiene Stavenhagen (2004)– al introducir categorías reivindicativas tales como “pueblos”, “territorios ancestrales”, “participación”, “autodeterminación” y, entre otros, “interculturalidad”. Sin embargo, el término “interculturalidad” no fue el que hegemonizó las políticas públicas en esos años, sino que fue “multiculturalismo”, surgido a fines de la Guerra Fría en Inglaterra, en el contexto de emergencia de nuevos nacionalismos y de las luchas por la descolonización.

Mientras que “multicultural” es un adjetivo que describe la diversidad, “multiculturalismo”, apunta Hall (2010), es un sustantivo que refiere a las políticas adoptadas para producir, gobernar y administrar la diferencia. Las políticas multiculturalistas, aplicadas en sociedades concebidas como superficie de mosaicos –en la que cada grupo ocupa su propio nicho– apelaron a la “tolerancia” de una mayoría, concebida como culturalmente homogénea y “blanca”, frente a grupos referidos como minorías “de color” provenientes de las ex colonias. La diferencia cultural fue tomada como un valor positivo, resaltada y celebrada como si fuera neutral, ajena al conflicto y a la lucha política. De este modo, las prácticas de grupos indígenas y afrodescendientes –que en varios países latinoamericanos rara vez pueden ser considerados como “minorías”– se volvieron mercancías destinadas al consumo musical, plástico, gastronómico, etc.; ítems estéticos incluidos en el rubro “artesanía” o “arte”, según el caso.

La resistencia, sin embargo, no tardó en manifestarse y, en el siglo XXI, fue ganando terreno el concepto de “interculturalidad” acuñado en los países andinos. La sustitución terminológica, sin embargo, no significó necesariamente un cambio en las prácticas de la vida cotidiana y, por

lo tanto, una vez instalada en el discurso estatal, la interculturalidad resulta más una utopía, que una realidad. Aún no existe, señalaba Catherine Walsh en el 2001 al analizar el caso de Ecuador, sino que es un proceso a alcanzar. Es un motor que impulsa la búsqueda de un “diálogo pluralista de saberes”, sostiene Joanne Rappaport (2005), en el que la comunicación operaría en un marco de respeto, sin jerarquías. Estas interacciones no niegan las asimetrías de poder, sino que intentan crear las condiciones materiales y simbólicas para el ejercicio de la agencia y la subjetividad de grupos subalternizados.

Si bien el movimiento indígena se inscribe en una lucha que tiene más de quinientos años, en los años 1980 encontró un escenario favorable para la reemergencia de pueblos supuestamente desaparecidos. En el caso de Santa Cruz, el proceso de reorganización comunitaria comienza a afianzarse en la primera década del siglo XXI. En un proceso de autoafirmación que fue pasando desde el espacio íntimo al público, los indígenas demandaron el reconocimiento del derecho a la participación y consulta en temas que les atañen, la regularización de la situación dominial de las cinco comunidades con territorio y la actualización de las políticas públicas, incluyendo la creación de la MEIB.

Desde sus inicios la Modalidad se construyó a sí misma desde un formato de gestión participativa, la cual se formalizó a través de *Mesas de Trabajo*. Estas mesas reúnen a la representante en el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) y a los referentes designados por las comunidades para articular con la MEIB.² Dichos actores participaron también del proceso de creación de la Modalidad, junto a autoridades del Consejo Provincial de Educación (CPE), la MEIB del Ministerio de Educación de la Nación y un grupo de profesionales que veníamos acompañando la lucha por el doble reconocimiento –de la pre-existencia de los pueblos indígenas a los Estados y de la continuidad de su existencia– y por la efectivización de la consulta y la participación.³

Uno de los desafíos que enfrenta el sistema educativo provincial es que no existen aún espacios específicos de formación en EIB. Para remediar esta situación, la Modalidad ha proyectado dos objetivos de mediano plazo: a) crear una Especialización Docente, destinada a aquellos que deseen profundizar en el tratamiento de la interculturalidad en el aula y/o actualizar los contenidos sobre la temática; y b) profesionalizar las tareas

que los miembros de las comunidades desempeñan en el contexto áulico, a través de la adquisición de herramientas pedagógicas que les permitan compartir sus conocimientos y trayectorias de manera significativa.

Tal como adelantamos en la introducción, el foco de la MEIB está puesto en la interculturalidad, más que en el bilingüismo. No obstante, coherente con el objetivo de trabajar con la diversidad sociolingüística, la Modalidad llevó adelante tareas en relación con las lenguas *tehwelche* y *mapuche*.⁴ Una de las razones que ha llevado a enfatizar en la interculturalidad responde a las particularidades de la provincia, que nos confronta con una matrícula escolar indígena invisibilizada y con pocas personas que hablan lenguas indígenas. Esta invisibilización se pone de manifiesto al comienzo de cada año, cuando en época de inscripciones, al consultar sobre la pertenencia a algún pueblo indígena, la mayoría de las familias no responde o bien lo hace negativamente.

La otra razón remite a que uno de los principales objetivos de la MEIB es interculturalizar la currícula, lo cual implica actuar transversalmente en todos los niveles del sistema, tal como propone la Ley Nacional de Educación. Entre las tareas se encuentran, entonces, realizar capacitaciones, encuentros y talleres con docentes de todos los niveles, participar en los procesos de adecuación curricular, producir nuevos materiales didácticos y analizar críticamente el existente, difundir efemérides significativas para los pueblos indígenas y reflexionar sobre las efemérides tradicionales. Interculturalizar la currícula implica, por otra parte, descentrar el foco colocado en los estudiantes indígenas individuales y sensibilizar a todos los miembros del sistema –incluyendo no sólo a los estudiantes, docentes, directores, supervisores, etc., sino también a las familias– para profundizar la concientización sobre la diversidad sociocultural, sobre las consecuencias de los procesos de colonización –que deslegitimaron a los migrantes de países limítrofes e invisibilizaron a los indígenas afectando aún hoy su vida cotidiana–, sobre los caminos hacia la descolonización del pensamiento y sobre las acciones necesarias para lograrlo.

Para comprender el rol del Estado en el proceso de invisibilización de los indígenas –conjuntamente con la sociedad civil, la iglesia y la ciencia– haremos un breve recorrido por las políticas indigenistas santacruceñas del siglo XX.

PERIPECIAS DE LA INTERCULTURALIDAD EN UNA PROVINCIA “SIN INDIOS”

En 1978, durante la última dictadura militar y en pleno conflicto con Chile, el Ministro de Educación envió a un funcionario para realizar una inspección a la escuela N° 24 “Cacique Cilcacho”, de Camusu Aike. El informe sostiene que “lo que otrora fuera una reservación indígena... en estos momentos ya no es tal”; que sólo hay allí un caserío con unos pocos ranchos “diseminados... en los que dos o tres familias vegetan en la mayor indigencia, sometidos a todos los vicios y lacras que derivan de la miseria sin esperanza de futuro: alcoholismo, robo, prostitución, son la lógica y lamentable escuela de tal estado de cosas”.⁵

Este informe –que alude no sólo a la desaparición de la “reserva”, sino también a la de los indígenas– se inscribe en la historia de la expansión del Estado argentino sobre los territorios indígenas, tras la llamada “Conquista del Desierto” (1879-1885). Entre 1898 y 1927, mediante decretos presidenciales que respondían a las demandas de líderes indígenas realizadas tanto en la capital del Territorio Nacional de Santa Cruz como en Buenos Aires, el Estado “reservó” seis predios “para la tribu tal”, para “el cacique tal y su tribu” o para “concentración de indígenas”, según la cláusula utilizada en cada caso (Rodríguez, 2010). De este modo, algunos fragmentos de los antiguos territorios indígenas que habían pasado a ser considerados como “tierras fiscales” fueron loteados. Si bien la mayoría de los lotes fueron entregados en venta, aquellos en los cuales los indígenas obtuvieron permisos precarios de ocupación fueron referidos como “reservas”, destinadas a familias *tehuelche* (Camusu Aike, Lote 6 y Lote 28 bis), a familias *mapuche* y *tehuelche* (Lago Viedma) y a familias *mapuche* (Laguna Sirven y Villa Picardo). Además de estos seis casos, algunos indígenas obtuvieron permisos de ocupación a título individual, entre los que se encuentran, por ejemplo, Francisco Vera, Antonio Yanque Kopolke y Pailafán.

La precariedad de dichos “permisos”, tanto de los individuales como de los colectivos, se puso de manifiesto desde mediados del siglo XX y, tal como se observa en el informe de 1978 del Ministerio de Educación, las enajenaciones fueron justificadas de acuerdo con dos presupuestos. Uno de ellos apuntaba a la “incapacidad” de los indígenas tanto desde el punto

de vista de la civilidad (incapacidad para “contratar con el Estado”) como desde la racionalidad económica occidental (incapacidad para explotar el predio). El otro presupuesto, basado en estereotipos raciales y culturalistas contruidos en torno a ideas de “pureza”, señaló que los *tehuelche* habían “desaparecido” porque no hablaban la lengua, no se vestían con capas de cuero, no vivían en toldos, no se organizaban en torno a un cacique y se habían mezclado-mestizado.

Mientras que los *tehuelche* fueron considerados víctimas de una “extinción” inevitable, producto de las leyes evolucionistas de la modernidad, el progreso y la civilización, los *mapuche*, fueron considerados extranjeros. En el marco de un nacionalismo intenso que no distinguió entre periodos de dictadura y democracia, fueron percibidos como los “indios chilenos”, o simplemente como “chilotes”, invasores de “raza inferior” acusados de “degenerar” a los *tehuelche* con sus malos hábitos y biología deficiente, tal como sostenía el antropólogo José Imbelloni –entre otros– en su informe de 1949. Los hijos que no hablaban la lengua fueron considerados como “descendientes” y, en algunos casos, ni siquiera como tales, como ocurrió en 1978 cuando el Asesor Jurídico del Consejo Agrario Provincial (CAP) concluyó en un informe que “no son descendientes de la tribu tehuelche”, sino meros “indigentes”.⁶

El profesor que realizó esta inspección para el Ministerio de Educación propuso tres medidas altamente intervencionistas: a) que las familias fueran trasladadas a pueblos pequeños y alojadas en viviendas provistas por el Ministerio de Asuntos Sociales, cercanas a los establecimientos rurales, en los que los hombres pudieran desempeñar tareas manuales; b) que los niños fueran “absorbidos” provisoriamente en las escuelas cercanas con internados (Las Vegas o Fuentes del Coyle); y c) que el ente regulador de tierras fiscales –el CAP– erradicara “la reserva”, la parcelara y adjudicara “la tierra a las dos tres familias que tienen en el lugar viviendas y medios de subsistencia adecuados”.⁷ Estas medidas –que involucraban a otras dos dependencias estatales y una acumulación de informes de inspección– fueron avaladas por el Comodoro (R) Juan Carlos Favergioti, a cargo de la gobernación.

La situación de 1978 era coherente con las políticas santacruceñas impulsadas durante el siglo XX, las cuales ponían en relación a las oficinas

públicas con asociaciones cívico-religiosas referidas como “Patronatos” y “Comisiones”, que superponían objetivos religiosos (de conversión a la religión católica o anglicana), morales (salvarlos de la perdición), económicos (incitarlos al trabajo y volverlos peones asalariados) y políticos (vigilarlos para evitar el descontento y la agitación). La primera *Comisión Honoraria de Reducción de Indios del Territorio de Santa Cruz* se conformó hacia 1908 y, desde 1910, fue dirigida por cinco hacendados, el Gobernador y el Juez Letrado. Esta se concentró en Camusu Aike, la única “reserva” que existía en aquel momento (creada en 1898) y que, en los últimos años, los indígenas refieren como “comunidad”.

Luego de la provincialización (1957), el entusiasmo de una legislatura incipiente que estrenaba sus primeras medidas promulgó cuatro de las siete leyes destinadas a la población indígena, tres de las cuales crean las mencionadas Comisiones: una en 1960, otra en 1961 y otra en 1974. Condicionadas por la ceguera que impidió reconocer a los indígenas como sujetos de derecho, las políticas posteriores a la reapertura democrática de 1983 fueron escasas e ineficientes. Eclipsados por la sospecha de que aquellos que se auto-adscribían como “pueblos originarios”, “indios” o “descendientes” eran impulsados por intenciones instrumentalistas para obtener algún tipo de beneficio material –o bien creyendo de buena fe que realmente “se habían extinguido”–, los funcionarios ejercieron violencia simbólica al considerarlos como “población vulnerable”; es decir, marginales pobres indiferenciados.

Estas representaciones se plasmaron, en el 2005, en la Ley N° 2785 mediante la cual la provincia adhirió a la Ley Nacional N° 23.302 que había creado al INAI veinte años antes. Tal como explicó en aquel momento la funcionaria a cargo, el tema de los pueblos originarios quedó en manos de la oficina de protección de derechos que “trabaja con discapacidad, adultos mayores, menores, entre los que se incluyó, como un tema más, el tema de comunidades”. De este modo, además de “pobres”, pasibles de ser asistidos por el Estado, los indígenas fueron alojados estructuralmente junto a los niños y los ancianos, todos ellos imaginados en contigüidad con los discapacitados. A pesar de las demandas, aún no se ha creado una Dirección Provincial de Pueblos Indígenas.

En síntesis, en este recorrido podemos observar que la inercia de los dispositivos de invisibilización de los pueblos indígenas repercutió en las

políticas de la democracia transicional de la década del ochenta, que continuaron líneas de corte asistencialista trazadas de antemano. La Reforma Constitucional (1994), que incluyó el Art. 75 inc. 17, y la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1992), tampoco alteraron la política santacruceña. Es recién en el 2006, con la creación de la Secretaría de Estado de Derechos Humanos, que se abre el camino para la inclusión de los derechos de los pueblos indígenas en la agenda estatal habilitando no sólo nuevos marcos interpretativos, sino también espacios para la agencia indígena.⁸

A continuación expondremos tres casos en los cuales distintas trayectorias ilustran los desafíos con los que se enfrenta esta propuesta de educación intercultural que intenta construir políticas participativas, respetuosas de los derechos indígenas y que, por lo tanto, distan de ser homogéneas.

Trayectorias en diálogo

I. ¿Por qué no nos enseñaron la lengua?: Dora y Cecilia

Es común que quienes se auto-adscriben como *tehuelche* o “descendientes” se pregunten por qué los mayores no les enseñaron la lengua y por qué sus sonidos les resultan raros y ajenos. Estas preguntas suelen estimular recuerdos que reviven a los mayores fallecidos y traen al presente experiencias sobre las implicancias de ser marcados como indígenas o no serlo. Tal como anunciamos arriba, dispositivos científicos, religiosos y estatales sustentados sobre tipologías raciales tomaron a los *tehuelche* como “objeto” –ya sea de estudio o de políticas asimilacionistas– determinando grados de “pureza” de acuerdo a listas de atributos distintivos. Entre dichos atributos o rasgos, la competencia lingüística se volvió fundamental en la década del sesenta y, dado que en los ochenta sólo había seis personas consideradas competentes en *aonek'o 'a'yen*, el sentido común decretó que los *tehuelche* se habían “extinguido”.

Entre las instituciones involucradas, la escuela monolingüe y monocultural tuvo un rol protagónico, debido a que sus políticas –autoerigidas como acciones “civilizadoras”– consideraron a las lenguas indígenas inferiores y retardatarias y, bajo pena de castigo psíquico y físico, los niños fueron obligados a aprender el castellano. Además de la escolarización

forzada, los procesos de transmisión también fueron erosionados por los desplazamientos a los centros urbanos posteriores a la enajenación territorial –que generaron dificultades para encontrarse debido a las enormes distancias y a la escasez de recursos económicos– y por la actitud negativa de algunos maridos no indígenas. En un contexto en el que los discursos hegemónicos sostuvieron que los *tehuelche* estaban destinados a perecer, la mayoría de los testimonios de los indígenas coinciden en que la razón principal que motivó la interrupción en la transmisión de la lengua fue la “vergüenza”. Es decir, fue una estrategia de supervivencia para proteger a las generaciones siguientes de la discriminación, de modo tal que pudieran “pasar” por “blancos” e insertarse en los cánones sociales aceptados.

Las experiencias de discriminación fueron actualizándose en las distintas generaciones hasta que, en la última década, en el marco de políticas de reconocimiento de los pueblos pre-existentes a los Estados Nacionales, el contexto favorable permitió que algunas personas comenzaran a sentirse orgullosas de sus orígenes y manifestaran su deseo de que “la lengua no se pierda”. Entre estas se encontraba Dora Manchado, una anciana de la comunidad Camusu Aike que se radicó en la ciudad de Río Gallegos en los años sesenta. Tras la muerte de su hermana María (en 2011) y de José Manco (en el 2013), Dora es actualmente –hasta donde sabemos– la única persona que habla la lengua con cierta fluidez y que tiene la capacidad para traducir al castellano, aunque hay otras personas que comprenden frases, producen enunciados breves –saludos y órdenes– y conocen algunos vocablos –generalmente nombres de animales y las consideradas “malas palabras”–. Dora fue una de las traductoras de los relatos que habían sido registrados por el lingüista fallecido Jorge Suarez entre 1966 y 1968. La experiencia de trabajar con la lingüista Ana Fernández Garay (1994, 2006), junto a sus hermanas, hace unos treinta años, le permitió objetivar la lengua y reconocerla como “algo valioso”, lo cual la llevó a afirmar recientemente que se siente “medio orgullosa de hablar la lengua”.

Tomando en cuenta sus deseos de transmitir la lengua y los de la gente más joven de aprenderla, a fines del 2008 comenzamos a imaginar colectivamente un andamiaje para que el *aonek'o 'a'yen* vuelva a ser hablado en Santa Cruz. Este andamiaje incluía herramientas y recursos estatales del CPE y de la MEIB, que aún no había sido creada. Las conversaciones

entre los indígenas, los funcionarios y el equipo técnico que acompañábamos el proceso –conformado también por el cineasta Martín Subirá y la lingüista Ana Fernández Garay– se extendieron durante tres años hasta que, a fines del 2011, el CPE formalizó el proyecto mediante una Resolución en la que, por primera vez en la historia de la provincia, el Estado reconoció los conocimientos indígenas no institucionalizados contratando a Dora como “Consultora” de la Modalidad. Entre esa fecha y el presente hemos realizado cuatro talleres de varias jornadas, uno de los cuales fue autogestionado por los indígenas. Durante los talleres –destinados exclusivamente a quienes se reconocen como *tehuelche* o “descendientes”– hemos ido ajustando los materiales para el aprendizaje de la lengua que, además de los aspectos lingüísticos, incluyen contextualizaciones histórico-etnográficas con participación indígena.⁹

La decisión de que el proyecto fuera restringido exclusivamente a este grupo fue consensuada entre los participantes y el equipo técnico que acompaña. La razón de esta decisión radica en que consideramos primordial que los *tehuelche* tuvieran control del proyecto y que decidieran, cuando llegara su momento, si abrirían el espacio de aprendizaje de la lengua, si se prepararían para enseñarla en las escuelas, u optarían por no hacerlo. La decisión consciente de “tener el control” responde a la historia de colonización mencionada arriba, en la que el “nosotros santacruceño” se apropió de la lengua y de las producciones *tehuelche* como patrimonio, al mismo tiempo que deslegitimó a los hijos y nietos de los considerados como los “últimos indios puros”.

Desde fines del 2013, seis mujeres de Camusu Aike se encuentran dos veces por semana con Dora para trabajar con estos materiales y avanzar en el aprendizaje de la lengua. Entre ellas, Cecilia Huanquetripay tiene un rol protagónico. Luego de vivir toda su vida en el territorio comunitario de Camusu Aike, se radicó en Río Gallegos en el 2012. Un año más tarde, manifestó su interés de sumarse al equipo de EIB el cual, hasta ese entonces, sólo contaba con dos personas: la Coordinadora –co-autora de este trabajo– y una profesora de historia con asignación parcial. Poco después, Myrta Pocon, ex Representante de la comunidad y miembro del Consejo de Participación Indígena (CPI) acompañó las gestiones para que se efectivizara el *pase* de Cecilia desde el establecimiento escolar

—en el que cumplía tareas generales de maestranza y limpieza— hacia la Modalidad. Este espacio y las nuevas tareas, entre las que se incluyen talleres con docentes, estimularon algunas reflexiones que venían germinando desde antes. Así, sostiene en un escrito lo siguiente:

Una de nuestras luchas es tratar de recuperar nuestro idioma y algunas otras costumbres (comidas, juegos, relatos). También nos estamos formando para tratar de advertir errores, que se han ido publicando o escribiendo sin jamás consultarnos (fotos, relatos, libros, leyendas e historias)... debido a la llegada del hombre blanco y la civilización, aparece el alambrado, una de las cosas que mayor daño les ocasionó a nuestros antepasados, porque debido a esto ya no podían salir a cazar y andar libres por los campos como ellos estaban acostumbrados... Pero tampoco fue todo tan malo, porque gracias a la educación formal aprendimos a leer y escribir, y hoy tenemos las herramientas para pelear por algunos derechos, como el derecho a nuestras culturas. Y lo bueno de esto es que hoy somos los Pueblos Originarios los que estamos en la lucha. Cada vez vemos tanto por hacer que no todo está perdido. Hoy podemos decir “acá estamos”. Que se dejen de hablar en pasado porque el “Indio”, como lo llamaron, estuvo, está y seguirá estando siempre, y ahora con mucha más fuerza, porque pudieron destruir el tronco pero no sus raíces.

Posicionada explícitamente en un “estar en lucha” que nunca había manifestado con tanta claridad, Cecilia se auto-adscribe en un colectivo más amplio que el de su comunidad o que el de los *tehuélche* de Santa Cruz, inscribiendo su enunciación en un “nosotros los pueblos originarios”. Sus palabras apuntan a los derechos, en particular a la consulta y a la participación en temas que suelen ser relegados como “culturales”, a la vez que enmarca a “la cultura” en “lo político”. Consciente de los efectos devastadores de los procesos de colonización, discurre sobre la apropiación que los indígenas hicieron de una de las herramientas coloniales. La letra escrita, aprendida en instituciones escolares que socavaron los sentidos de pertenencia de su pueblo, es percibida hoy como un arma fundamental para el reconocimiento de sus derechos.

Tal como se pone de manifiesto en las palabras de Cecilia, el eje de este proyecto —que por ahora llamamos de “revitalización-recuperación” lingüística, por no haber encontrado mejores términos— no es la lengua en sí

misma. La posibilidad de aprender la lengua de los ancestros, en algunos casos la de sus padres, en otros la de sus abuelos o bisabuelos, es parte de una “lucha” más amplia vinculada al fortalecimiento identitario. La lengua es, por lo tanto, un estímulo que no sólo permite reflexionar sobre los sentidos de pertenencia, las auto-adcripciones y las adcripciones impuestas, sino también sobre la continuidad entre el pasado y el presente. De este modo, habilita reflexiones sobre la continuidad de los legados coloniales (Mignolo, 1999) y el impacto que éstos han tenido en la transmisión intergeneracional, en la memoria, en los silencios y en los olvidos y, dado que también moviliza sentimientos y acciones, permite reflexionar sobre la afectividad, la agencia y la política.

2. Ni chilenos ni chilotes, pueblos pre-existentes: Adelina y Nicolás

Las comunidades *mapuche* se encuentran actualmente definiendo estrategias de abordaje para la implementación de un proyecto en el que la lengua se entreteje con las prácticas y los conocimientos de la vida cotidiana, con la territorialidad y los lugares de encuentro, y con la espiritualidad y la filosofía *mapuche*. Pero también se entreteje con la historia propia —con la historia del pueblo *mapuche*, de las familias y de los sujetos—; historia que, al igual que en el caso de Cecilia, es leída como un proceso de “lucha” que atraviesa diferentes generaciones. Uno de los ejes de esa lucha es el reconocimiento de la presencia *mapuche*; no sólo de la existencia, sino también de su pre-existencia a los Estados.

La imputación de los *mapuche* como “invasores chilenos” fue instalada por Estanilao Zeballos, asesor ideológico de Roca, en su libro *La conquista de quince mil leguas* de 1878; referido por Diana Lenton (1998) como un plan de acción “épico-político” contra grupos que, poco antes, habían sido considerados “indios amigos”. Publicado un año antes del inicio oficial de la “Conquista del Desierto”, este texto justificó y legitimó el avance del ejército sobre los territorios indígenas, dejando como saldo desplazamientos, deportaciones, desmembramientos familiares, reparticiones de niños, torturas, trabajos forzados, campos de concentración y numerosos muertos (Mases, 2002). En la década del treinta, durante el Golpe de Estado que enfatizaba posiciones nacionalistas, las ideas de Zeballos fueron legitimadas por Salvador Canals Frau (1935, 1946). Apelando a

los *mapuche* como “araucanos” (vocablo utilizado por los españoles en el siglo XVI), este antropólogo acuñó el término “araucanización” para referir al supuesto proceso de expansión en el que éstos, considerados de origen chileno, impusieron rasgos biológicos y culturales sobre grupos referidos como “*tehuélche*” y “pampas”. Si bien tales afirmaciones han sido cuestionadas y desacreditadas en el ámbito académico, sobreviven en el sentido común, en particular en los materiales escolares, en las publicaciones locales escritas por amateurs y en el ámbito periodístico.¹⁰

Esta ideología impactó en el proceso de organización comunitaria, ya que la discriminación contra el pueblo *mapuche* llevó a que muchas personas ocultaran sus orígenes. Entre los casos de comunalización reciente se encuentra el de *Newen Mapu* (Caleta Olivia), impulsada por los hermanos Meliñanco, originarios de Neuquén. Nicolás cuenta con la ventaja de ser, simultáneamente, músico –miembro del grupo *Kurruf Tabiel* (Canto sagrado del Viento) que interpreta melodías ancestrales con instrumentos propios– y profesor de música –egresado del Instituto Provincial de Educación Superior de la ciudad en la que reside–. La diversidad de su trayectoria le permite participar en el sistema escolar desde un triple posicionamiento: desde adentro –a través de tareas pedagógicas en las aulas–, desde una exterioridad anclada en la cosmovisión *mapuche* que le permite reflexionar y actuar sobre las imposiciones de la educación occidental monocultural, y desde su rol como Referente Técnico Pedagógico de la Zona Norte, tras su incorporación al Equipo Técnico de la MEIB en el 2014, que le habilita a incidir en las políticas públicas.

Otro caso de visibilización comunitaria de la última década es el de *Fem Mapu* (Puerto Santa Cruz), que cuenta entre sus integrantes a Adelina Huenchunao. Ella suele recordar al año 2004 –irónicamente– como aquel momento “cuando nos descubrieron” a raíz de su participación en la Feria del Libro local, a pesar de que vivía allí con su familia desde hacía más de veinticinco años, en un itinerario que había comenzado en Colonia *Cushamen* (Chubut), donde nació. Si bien su interés en el ámbito escolar se inicia en esa época, desde el 2007 participa sostenidamente en actividades desarrolladas en Jardines de Infantes y en Escuelas Primarias.¹¹ A mediados del 2014, se incorporó en el proyecto “Escuela y Redes”, que propicia la participación de auxiliares no docentes en las instancias de pla-

nificación, ejecución y evaluación de contenidos educativos que abordan las relaciones interculturales, y en el diseño de dispositivos de contención y acompañamiento a estudiantes de educación primaria en horarios extra curriculares. Desde este espacio, a través de la enseñanza del telar, recrea la cosmovisión y la historia del pueblo *mapuche*, en una tarea en la que –al igual que Nicolás– liga los conocimientos lingüísticos a la lucha sostenida contra el silencio, la invisibilización y la discriminación.

3. Los “otros” de los “otros”:

Lidia y los extremos de la invisibilización

Los migrantes indígenas transnacionales suelen ser desmarcados desde el punto de vista de la etnicidad al cruzar las fronteras del Estado Nación argentino y, en consecuencia, los *mapuche* que nacieron en Chile –y, paradójicamente, también los que nacieron en Argentina– pasan a ser “chilotes”, en tanto que los *quechua*, *kolla* y *aymara* procedentes del altiplano quedan subsumidos bajo la categoría despectiva “bolitas” o “perucas”. Si bien desde la década de 1970 Santa Cruz ha sido una provincia de fuerte recepción de población migrante –interna y fronteriza– en los últimos años, se ha incrementado la afluencia de ciudadanos bolivianos (*quechua*, *kolla* y *aymara* parlantes) que, en su mayoría, se desempeña en tareas vinculadas a la producción de verduras, servicio doméstico y a la construcción. Debido a que los niños suelen conocer el castellano, sus especificidades culturales y lingüísticas no son objeto de prácticas escolares particulares, salvo en instancias en las que se conmemora la diversidad y se realizan actividades en las que portan vestimenta típica e interpretan danzas tradicionales. En el 2012, el equipo técnico de la Modalidad de Educación Especial detectó con preocupación prácticas de posible patologización de la diversidad que condujeron a estudiantes del sistema común a instituciones de este tipo, al interpretar que determinadas actitudes y comportamientos estarían vinculadas con dificultades para el aprendizaje, cuando en realidad respondían a marcos de referencia y socialización diferentes.

En la medida en que las políticas interculturales vayan ganando peso, habrá mayores posibilidades de detectar casos de alumnos monolingües en lenguas indígenas y trabajar conjuntamente con las familias. A la situación de un niño monolingüe guaraní que ingresó en una institución de la

zona norte provincial en el año 2012, se suma el caso de una estudiante *quechua* parlante monolingüe en una escuela de El Calafate. Afortunadamente, cuando las autoridades escolares se comunicaron con la Modalidad, el terreno estaba parcialmente preparado. Recurrimos al modificador adverbial “parcialmente” para ilustrar lo incipiente de este tipo de situaciones en la provincia, ya que, como anticipamos, no cuenta con docentes especializados en EIB desde el sistema provincial de formación. A su vez, sostenemos que el terreno “estaba preparado” porque, poco tiempo antes, había ingresado en escena Lidia Flores.

Lidia es docente bilingüe, graduada en Bolivia, estudiante avanzada del Profesorado en Educación Primaria e integrante del proyecto de Extensión “EIB *quechua*-español en las escuelas de la Caleta Olivia”¹², el cual apunta a facilitar el acceso y garantizar la permanencia de niños hablantes en *quechua* en la escolaridad obligatoria a través de dos dispositivos. Uno de ellos consiste en integrar a una maestra intercultural bilingüe *quechua*-castellano en las instituciones que lo requieran y, el otro, en organizar un espacio curricular para la alfabetización en castellano y para la enseñanza del *quechua* en distintas escuelas de Caleta Olivia a través de un aula móvil.

Luego de la consulta de los docentes de El Calafate sobre cómo acompañar pedagógicamente a la niña monolingüe, la MEIB puso en marcha un dispositivo de asesoramiento que, debido a las distancias existentes, tomó forma de “círculo virtual de comunicación”, a través de internet, para poner en contacto a los actores involucrados (docentes, familia, directivos, supervisores pedagógicos). Experiencias de este tipo tienen antecedentes en la provincia vecina de Chubut, donde hay una presencia numerosa de niños indígenas andinos. Los casos de los niños indígenas monolingües constituyen entonces uno de los tantos desafíos que enfrenta la MEIB en Santa Cruz; tema que hasta hace poco tiempo atrás había estado invisibilizado.

PENSAMIENTOS, ACCIONES Y COMPROMISOS DESDE LO LOCAL

Tal como explicamos en el primer apartado, en contraposición con las políticas multiculturalistas, la interculturalidad apunta a la construcción de sociedades que no sólo sean respetuosas de las diferencias, sino que también las tomen como un valor positivo. No consiste en fomentar la tolerancia, ni la coexistencia, sino en abrir canales de comunicación en condiciones de igualdad y equivalencia. De este modo, al habilitar la valoración de los propios saberes, memorias y cosmovisiones permite promover aprendizajes que ponen en tensión, traducen y reapropian conceptos provenientes de otros horizontes culturales.

El involucramiento en un proyecto que aspira a modificar situaciones de injusticia padecidas por sectores subalternizados implica que docentes, funcionarios estatales, investigadores, artistas, periodistas, los propios indígenas y quienes los acompañamos estemos atentos ante las continuidades de las lógicas coloniales. El desafío colectivo no consiste entonces en adecuar diseños pensados para ser aplicados en contextos ajenos, sino en construir conjuntamente diseños alternativos que tomen en consideración la diversidad de cada situación local y los derechos de los pueblos indígenas, entre los cuales se encuentra el derecho a la consulta y participación en las cuestiones que les atañen, tal como reza el plexo jurídico nacional e internacional.

Si bien la reparación de injusticias cometidas en el pasado compete a la sociedad en su conjunto, las inquietudes de los indígenas y de los “descendientes” –que no siempre son manifestadas como demandas explícitas– nos interpelan particularmente a aquellos que hemos tenido una formación en humanidades y ciencias sociales. Estar atentas a sus inquietudes y deseos, así como también a sus silencios, ha llevado a las autoras de este trabajo a reflexionar sobre los posicionamientos epistemológicos, a intentar construir conocimientos antropológicos descolonizadores en el marco de la interculturalidad y a desarrollar una praxis de gestión-investigación comprometida con los sujetos con los que se trabaja. No resulta un camino fácil de transitar, muy por el contrario, pero no concebimos otra forma de hacerlo.

NOTAS

1. La MEIB fue creada durante la gestión del profesor Roberto Borselli (Resolución N° 3157). Dos años más tarde, fue incorporada en la Ley Provincial de Educación N° 3305 (Art. 104 y 105), siguiendo los lineamientos de la Ley Nacional N° 26.206, del 2006.
2. El CEAPI es un órgano consultivo para la gestión de la EIB en todo el país reconocido por el Ministerio de Educación (Resolución N° 1119 de 2010). Desde el 2007 en Santa Cruz está representado por Celia Rañil.
3. Entre las seis comunidades que participaron en el proceso de institucionalización de la MEIB, solo dos –las comunidades tehuelches Camusu Aike (Camusu Aike-Río Gallegos) y Copolque (Copolque-Las Heras)– contaban con personería jurídica inscripta en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (ReNaCI-INAI). De las otras cuatro comunidades, tres se autoadscriben como *mapuches*–Willi Mapu (Caleta Olivia), Millanahuel (Río Turbio) y Limonao (Las Heras), las dos últimas obtuvieron su número de personería jurídica en el 2012–y Fem Mapu (Puerto Santa Cruz) que lo hace como mapuche-tehuelche. En el proceso participaron también referentes indígenas cuyas comunidades se encuentran en proceso de conformación –tal como ocurrió con la Comunidad Tehuelche Dela Zetken y con la *mapuche* Kiñe Rakizuam. Entre el 2011 y el 2013 se sumaron otras tres comunidades *mapuche*-tehuelche: Nehuen Mollfuñ (Pico Truncado), Newen Mapu (Caleta Olivia) y la *mapuche* Kuifike Kimun (Puerto Deseado).
4. Si bien se tenía previsto comenzar con la lengua *aonek'o 'a'yen* (*tehuelche*) –por una cuestión de “emergencia”, debido a la edad avanzada de las tres personas que hablaban la lengua– continuó luego con el *mapuzungun* (*mapuche*), consensuando el sistema de escritura a ser utilizado en los materiales educativos.
5. Inspección a la escuela, que se encontraba cerrada desde mayo del año anterior, realizada por el profesor Alberto P. De Sento, Secretario de Estado de Educación el 8/2/78, a solicitud del Ministro de Educación y Cultura Carlos María Campos Uriburu (CAP, expte. 486.710/74, f. 10-21).
6. CAP, expte. 486.710/74, f.21-31. Para una discusión del término “descendiente” ver Rodríguez (en prensa).
7. CAP, expte. 486.710/74, f.21-31.
8. Durante la gestión del primer Secretario de Estado, Alberto Marucco, funcionó el Área de Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas. Entre las principales líneas de acción se encontraban el acompañamiento a las comunidades en sus procesos organizativos y de fortalecimiento identitario, capacitación en derechos y difusión del marco normativo de los pueblos originarios.
9. Los materiales del proyecto incluyen: (a) un libro con diez “lecciones” de lengua con contenidos históricos y etnográficos, acompañado con un CD en el que Dora pronuncia los sonidos del vocabulario y de los diálogos; (b) una animación en *stop motion* hablada en lengua titulada “*Ka.rken* (mujer)”, la cual se acompaña con un

libro destinado a niños y docentes; (c) un documental titulado “*Aonek'o 'a'yen*. Una lengua que resiste” (2012), y (d) una plataforma digital.

10. En la provincia, los libros de Echevarría Baleta constituyen uno de los pilares de los discursos anti-*mapuche*, sumados a las publicaciones del fallecido Rodolfo Casamiquela, quien se encargó de llevar a cabo la difusión de esta ideología. En el ámbito nacional, Rolando Hanglin es el periodista que mayor ensañamiento ha tenido con el tema en sus notas del diario *La Nación*, entre las que se encuentran “La cuestión *mapuche*” (22/9/09 http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1177580), “Ahora sí, la solución *mapuche*” 5/11/09, http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1194886), “Chile y la Argentina: ¿hacia una crisis *mapuche*?” (8/1/13, <http://www.lanacion.com.ar/1543832-chile-y-argentina-hacia-una-crisis-mapuche>), “Argentina: Historia *mapuche*” (10/6/14, <http://www.lanacion.com.ar/1699842-historia-mapuche>).
11. En el 2013 cumplió un rol fundamental en la *Feria de Ciencias, Tecnología y Sociedad* con el proyecto “*Ta Ñi Mapu Piwke Llellü*: Tierra mía te llevo en mi corazón, que el Jardín de Infantes N° 3 “Tamborcito de Tacuarí” presentó como proyecto de la Modalidad, acompañada por las profesoras Graciela Montiel y Fabiana Vera.
12. Lidia acompaña sus estudios en el profesorado de la UNPA-UACO, con tareas vinculadas al proyecto mencionado, llevadas a cabo en la EPP N° 36, conjuntamente con la profesora María Inés Quevedo, bajo la dirección de la profesora Sandra Díaz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canals Frau, S. (1935). La araucanización de la pampa. *Anales de la Sociedad Científica Argentina*, 120, 221-232.
- Canals Frau, S. (1946). Expansion of the Araucanians in Argentina. En Steward, J. (ed.): *Handbook of South American Indians* 143: 2 (761-766). Washington: Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology.
- Fernández Garay, A. (1994). *Testimonios de los últimos tehuelches*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (Colección Nuestra América).
- Fernández Garay, A. & Hernández, G. (2006). *Textos tehuelches (aonek'o 'a'yen)*. Homenaje a Jorge Suárez. Muenchen: Lincom GmbH.
- Foucault, M. (2002). *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI.
- Hall, S. (2010). “La cuestión multicultural”. En Hall, S.; Restrepo, E.; Walsh C. & Vich V. (eds.): *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (583-618). Popayán-Lima-Quito: Envión Editores-IEP-Instituto Pensar-Universidad Andina Simón Bolívar.

- Imbelloni, J. (1949). Los Patagones. Características corporales y psicológicas de una población que agoniza. *Runa, Archivo para las ciencias del hombre*, 2 (partes 1-2), 5-58.
- Lenton, D. (1998). Los araucanos en la Argentina: Un caso de interdiscursividad nacionalista. *III Congreso Chileno de Antropología*. Temuco, Chile, 12 de noviembre. Recuperado de http://www.ceppas.org/gajat/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=90
- Mases, E. (2002). *Estado y cuestión indígena: el destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1910)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Mignolo, W. (2000). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Rappaport, J. (2005). *Intercultural Utopias: Public Intellectuals, Cultural Experimentation, and Ethnic Pluralism in Colombia*. Durham: Duke University Press.
- Rodríguez, M. E. (2010). *De la "extinción" a la autoafirmación: procesos de visibilización de la Comunidad Tehuelche Camusu Aike (provincia de Santa Cruz, Argentina)*. (Tesis doctoral, Georgetown University). Recuperado de <http://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/553246/rodriguezMariela.pdf?sequence=1>
- Rodríguez, M. E. (En prensa). "Indios invisibles", 'descendientes degenerados': Peculiaridades de la ideología de mestizaje en la Patagonia austral". En Alberto P. & Elena E. (eds.): *Shades of the Nation: Rethinking Race in Modern Argentina*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stavenhagen, R. (2004). "Pueblos indígenas: entre clase y nación". En Castro Lučić, M. (ed.): *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho* (17-33). Santiago: Universidad de Chile.
- Walsh, C. (2002). "(De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros del Ecuador". En Füller, N. (ed.): *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* (115-142). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zeballos, E. (1878). *La conquista de quince mil leguas: Estudio sobre la traslación de la Frontera Sud de la República al Río Negro. Dedicado a los jefes y oficiales del Ejército Expedicionario*. Buenos Aires: Establecimiento Tipográfico a vapor de "La Prensa".

Capítulo 2

MAESTROS MAPUCE¹ EN ESCUELAS PÚBLICAS INSERTAS EN LOFCE²

C. Valdez, A. Rodríguez de Anca, J. Villarreal, A. Alves

En este capítulo nos interesa realizar una caracterización de las prácticas y las condiciones de trabajo de los maestros *mapuce* que se desempeñan en los establecimientos educativos insertos en comunidades *mapuce* en la provincia de Neuquén. A tal fin, consideraremos la historia de la figura del "Maestro de Lengua y Cultura Mapuche", el marco normativo que la regula y las tensiones y desafíos que se abren a partir de su implementación. Algunas de estas cuestiones tienen que ver con el rol de los "maestros de lengua" en el contexto de las escuelas del sistema educativo de la provincia, los distintos referentes para la categoría "comunidad educativa", la diversidad de formaciones y prácticas de enseñanza y, en relación con esto último, los diferentes grafemarios en uso y su vinculación con los lineamientos curriculares vigentes. También nos interesa presentar un caso particular: el de la actual Escuela Primaria Común N° 357, anteriormente