

Juliane Peschel-Paetzold*

El programa de Maestros Especiales de Cultura e Idioma Mapuche como puesta en práctica de la Educación Intercultural Bilingüe en la provincia de Neuquén (Argentina)

Mi primer deseo es que a mis padres nunca les falte el pan, mi segundo deseo es tener una casa muy linda y mi tercer deseo es ser maestra.

Niña mapuche, comunidad Antipán

Resumen: Para describir el surgimiento y la situación actual de dicho programa, el artículo presenta una mirada a la historia de la educación para los mapuche en Argentina, así como al significado que los propios mapuche otorgan a la educación y a las iniciativas realizadas por implementar una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Argentina, y particularmente en Neuquén. Con base a la tesis de magíster de la autora, se presentan las situaciones específicas que se viven en tres escuelas rurales al interior de “comunidades mapuche” que implementan el programa de Maestros Especiales. A través de ello se muestran las dificultades que surgen al intentar hacer valer el derecho a una EIB en la realidad cotidiana de los actores involucrados.

* Juliane Peschel-Paetzold realizó un Magister Artium en la Universidad Libre de Berlín en Etnología con énfasis en Estudios Indígenas como asignatura principal, y Sociología y Ciencias Políticas como asignaturas secundarias. En el año 2006 concluyó su tesis de magíster, “Educación intercultural bilingüe para los mapuche de la provincia de Neuquén”. Desde el año 2007 trabaja en el área de investigaciones especializadas de la Universidad Libre de Berlín en el proyecto: “Governance in Areas of Limited Statehood” (SFB 700). Paralelamente desarrolla sus estudios de doctorado en el área de historia latinoamericana en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la misma universidad. El trabajo de campo que sustenta este artículo se realizó en las comunidades Millian Currical, Antipán, Curruhuinca y Huayquillan. Quiero agradecer a todos sus integrantes, quienes me han ayudado a comprender su historia y su cultura y a la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche, que permitió que se realizara este trabajo. De igual forma quiero agradecer especialmente a Andrea Riedemann Fuentes quien trabajó en la edición de éste artículo y a Mónica Contreras Saiz por su colaboración en las últimas correcciones.

Summary: In order to describe the genesis and current status of the programme, the paper provides an overview of the history of education for the Mapuche in Argentina, an understanding of education in Mapuche culture, and the steps taken to implement Intercultural Bilingual Education (EIB) in Argentina, in general as well as in the province of Neuquén in particular. The present contribution is based on the Magister Artium of the author and describes the specific situation in three rural schools in Mapuche communities which cooperate with the Special Teachers program. In doing so, the paper demonstrates the difficulty in implementing the right to an Intercultural Bilingual Education within the real environment of the local Mapuche population.

1. Introducción

En la actualidad muchos países de América Latina implementan programas de Educación Intercultural Bilingüe, entendiéndolo por ello una política educativa preferentemente dirigida a la población indígena. En Argentina, en 1994 la reforma de la Constitución Nacional concedió a los pueblos originarios el derecho a la “educación bilingüe e intercultural” (Artículo 75, inciso 17). Este derecho fue ratificado por la Resolución 107 en el año 1999 y la nueva Ley Federal de Educación del año 2006 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina 2005: Capítulo 1, Artículo 5q). Sin embargo, debido al sistema político descentralizado de Argentina, las provincias tienen el derecho de establecer sus propios lineamientos educativos. En Neuquén, provincia en la cual se concentra el presente trabajo, la Educación Intercultural Bilingüe se realiza a través del programa de Maestros Especiales de Cultura e Idioma Mapuche (de aquí en adelante programa de Maestros Especiales), que se lleva a cabo desde 1995.

Este artículo surge a partir de un estudio de campo de carácter etnográfico de seis meses de duración, realizada en el año 2003, y en la que se visitaron escuelas en tres comunidades rurales mapuche,¹ ubicadas cada una de ellas en el norte, centro y sur de la provincia de Neuquén.² Las tareas efectuadas fueron las de un trabajo de campo

1 El presente trabajo utiliza el término “mapuche” no castellanizado; es decir, sin la “s” en el plural de la palabra.

2 Mis conocimientos de la cultura y sociedad mapuche se basan en investigaciones previas realizadas durante varias estancias tanto en Argentina como en Chile, durante las cuales tuve la oportunidad de acercarme a la cultura mapuche y de adquirir conocimientos básicos de *mapudungun* (lengua mapuche). Mi primer encuentro con el pueblo mapuche fue en el marco de un año de residencia en Neuquén Capital (1993/94); después, en el año 1999, estudié dos semestres en la Universidad Austral de Chile (Valdivia), donde realicé investigaciones en la IX Región de Chile sobre diferentes aspectos de la sociedad mapuche (Rother/Paetzold 1999). Finalmente en el año 2003 desarrollé estudios en el marco de mi tesis de maestría gracias a una ayuda financiera del Servicio Alemán de Intercambio Académico (Peschel-Paetzold 2005). El artículo es una versión reelaborada de la ponencia que presenté en el “4. SüdamerikanistInnentreffen” en Viena en 2007.

etnográfico clásico, tales como la residencia en la comunidad, observación participante y no participante, entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y abiertas, y recopilación de historias de vida.

En base a dicho trabajo de campo, la pregunta que el presente artículo pretende responder es cómo se implementa, en tres escuelas de la provincia de Neuquén, la Educación Intercultural Bilingüe.

Con el fin de explicar en qué contexto surge el programa de Maestros Especiales y cómo se lleva a la práctica, el presente trabajo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar se presentan algunos datos relevantes sobre los pueblos indígenas en Argentina, con énfasis en el pueblo mapuche. En segundo lugar, se describen algunos elementos de la cultura mapuche y la manera en que es comprendida la educación en dicha cultura. Como tercer punto se relatan brevemente los pasos que se han dado en la Argentina y en Neuquén hacia la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. A continuación, como cuarto aspecto, se describe el elemento central del presente trabajo, que da cuenta del estudio de caso realizado en tres escuelas de la provincia de Neuquén. Finalmente se presentan las conclusiones del trabajo.

2. Antecedentes de la Argentina indígena

Históricamente Argentina ha intentado presentarse como un país “blanco”, “sin indios” y culturalmente más cercano a Europa que a los pueblos originarios de Latinoamérica (Navarro Floria 1999a). Sin embargo, a más tardar desde la reforma constitucional de 1994 Argentina reconoce “la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos” y la “Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas” (ECPI) ha hecho evidente que existe una Argentina indígena: en la actualidad se reconocen oficialmente 31 pueblos indígenas (INDEC 2004-2005). Las etnias numéricamente más importantes son los mapuche, los kollas, los tobas, los guaraníes y los wichís. Por lo menos diez lenguas indígenas siguen existiendo, de las cuales el guaraní, el quechua, el mapudungun, el wichi, el qom y el aymara son las más habladas e influyentes.

La ECPI registra la existencia de 600.329 aborígenes, siguiendo el criterio de autoadscripción. En las provincias de Neuquén, Chubut, Río Negro, Santa Cruz, Tierra de Fuego, La Pampa, Provincia y Ciudad de Buenos Aires se cuentan 113.680 personas pertenecientes al pueblo mapuche (INDEC 2004-2005).³

2.1 Historia y situación actual de los mapuche

La historia del pueblo mapuche de *Puelmapu* (que en lengua *mapudungun* hace referencia a las tierras al este de la cordillera de los Andes, la actual Argentina) fue mar-

3 INDEC (2004-2005): ECPI, cuadro 1.1. Población por pertenencia y/o descendencia en primera generación del pueblo mapuche. Total país.

cada por dos hechos importantes, primero, por la llegada de los mapuche a estas tierras a partir del siglo XVI, suceso llamado “araucanización de la pampa”. Con el fin de aumentar sus rebaños, en la búsqueda de animales abandonados, los mapuche llegan hasta Buenos Aires, y comienzan a poblar estos territorios. En ese tiempo, *Puelmapu* se transforma en una especie de lugar mítico, donde uno va y vuelve con tesoros, tales como animales, sal, plata, plumas del *choike* (ñandú) y mujeres de otras culturas.

El segundo hecho importante, que hasta hoy se recuerda en la sociedad mapuche de *Puelmapu*, fue la así llamada “Conquista del Desierto”, llevada a cabo por el General Roca entre 1879 y 1885. Implicó grandes campañas militares contra los mapuche con el fin de exterminarlos o desplazarlos a Chile.⁴

Aunque Argentina firmó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en el año 2000, que en teoría resguarda los derechos de los indígenas, la vida de los mapuche en *Puelmapu* está hoy más que nunca caracterizada por una lucha general del reconocimiento de sus derechos: existen conflictos con grandes proyectos nacionales e internacionales de turismo, hidroeléctricos, del ámbito de la biología (Genoma) y contaminación ecológica.⁵ Adicionalmente los mapuche enfrentan la ocupación de sus territorios por parte de diversas compañías, tales como Repsol-YPF y Benetton. Adicionalmente en la vida cotidiana de la sociedad neuquina no-indígena existen numerosos prejuicios y discriminación frente a los mapuche.

Aunque en la actualidad la mayoría de los mapuche vive en ciudades y no hablan *mapudungun*, diversos autores han afirmado que existe una fuerte identidad mapuche en Argentina y Neuquén (Chirico/Suppicich/Marquar/Echavarrí 1998: 32).

2.2 La institucionalización de la educación para los mapuche en Argentina

Para una adecuada comprensión del programa de Maestros Especiales actualmente implementado en Neuquén, es necesario dar una mirada histórica a los principios que han regido la educación para los mapuche.

La educación europea fue introducida en las escuelas misionales primero por misioneros franciscanos y jesuitas, y más tarde por los salesianos. En el caso de la provincia de Neuquén se establecieron las primeras escuelas misionales para los mapuche en el siglo XVI. “El objetivo inmediato era que los indígenas se transformaran en fieles vasallos del rey de España; para ello se intentó asentarlos en lugares fijos, es decir reducirlos a pueblos y convertirlos al cristianismo, bautizándolos y educándolos” (Va-

4 Para más información sobre la historia del pueblo mapuche en Argentina véase entre otros Briones (2005); Martínez Sarasola (1998); Schindler/Prümers (1990); Hilger (1957); Navarro Floria (1999b); Peschel-Paetzold (2005); Varela/Font/Cúneo/Manara (1998).

5 El Convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo de las Naciones Unidas) es un convenio sobre derechos indígenas (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina 2005).

rela/ Font/Cúneo/Manara 1998: 65). La tarea misional principal podría resumirse entonces en dos términos: civilización y cristianización.

A partir de 1875, con la llegada de los salesianos y bajo las ideas de Don Bosco, con sus “visiones para Patagonia y las tierras australes”, el panorama no cambia mayormente, pero la civilización comienza a ser entendida como un paso hacia la integración a la sociedad, que tiene como fin el mejoramiento de la vida de los indígenas: “Para Don Bosco el indígena es redimible y educable, “apto para la civilización” e inteligente para comprender la “doctrina cristiana” (Nicoletti 2000: 141).

Históricamente los métodos y los contenidos de la educación en Argentina causaron una supresión de la lengua mapudungun y la relegación de su cultura “tradicional”.⁶ La generación de los abuelos y padres de los alumnos de hoy experimentó la prohibición del uso de la lengua indígena, la discriminación y maltratos en las salas de clases. Así se entiende el escepticismo con el cual las familias mapuche observan los intentos de una “nueva” educación en las comunidades. Pero estas dudas también tienen que ver con las formas de la educación tradicional de los mapuche y/o con malas experiencias vividas en los llamados “proyectos de mejoramiento”. En estas últimas décadas se realizaron varios proyectos bilingües en áreas rurales mapuche, tanto desde la Universidad Nacional del Comahue (Curso de perfeccionamiento para maestros de escuelas de comunidades mapuches) como por parte de iniciativas privadas de maestros rurales (Teobaldo/García 2000). Según mi experiencia en el trabajo de campo, en algunos casos los fundamentos de estos proyectos parten de visiones racistas o ideologías asimilacionistas; otros simplemente desconocen las diferentes realidades de las comunidades donde son aplicados, lo que ha llevado a la falta de pertinencia en los proyectos. Esto ha producido que, por parte de los mapuche, la mayoría de los proyectos hasta ahora han sido vistos como ajenos, implementados “desde arriba”, desconociendo las necesidades verdaderas de las comunidades mapuche.

Hoy en día se registra en las provincias de Neuquén, Chubut, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego que dentro de la población mapuche un 92% está ha recibido una alfabetización en castellano.⁷ Dentro de los pueblos toba y wichi los resultados son más bajos (80% y 76%).⁸ Se detecta en la región que incluye Neuquén un 8% de la población sin instrucción; un 23% de la población indígena mayor de 15 años tiene una educación primaria incompleta. En relación a la educación secundaria, solamente un 13% la ha completado, y un 23,5% la tiene incompleta. Un porcentaje muy bajo de

6 El término “tradicional” se refiere en este trabajo tanto al *traditum*, o sea las costumbres, el folklore, las convenciones, como también a la transmisión de modos de actuar, valores y cosmovisión, o sea al *tradere*.

7 INDEC (2004-2005): ECPI, cuadro 14: Población de 10 años o más y tasa de alfabetismo por pueblo indígena y región muestral.

8 En los ámbitos de los tobas y wichis el porcentaje de instrucción en lengua indígena es la más alta con 22% de clases en qom (lengua de los tobas) y 41% de clases en wichi.

población mapuche en Argentina tiene una educación superior (6%).⁹ Esto muestra que la población mapuche no accede a una educación igual que el resto de la población argentina, como lo exige el artículo 26 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT 1989): “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.” La deserción escolar disminuyó en los últimos años, pero es todavía más alta que en el ámbito urbano (Díaz 2001: 80).

3. Cultura y “educación mapuche”

A pesar de que una parte de la población mapuche sigue viviendo en el ámbito rural, manteniendo la agricultura (en forma de pequeñas huertas) y la ganadería (chivas, ovejas, ganado vacuno y caballos), hoy en día la mayoría de los mapuche (72%) vive en ciudades como Neuquén, San Martín de los Andes o Zapala:

The small family farming units are no longer self-supporting. They became part of the market economy as consumers of manufactured goods and as sellers of unprocessed material. Having low economic resources because of the low productivity of animal husbandry, small producers suffer from the shortage of good pastures and of land in general (Kradolfer 2002: 79).¹⁰

En el ámbito rural, actualmente en la provincia de Neuquén se cuentan 55 comunidades mapuche, aunque esta cifra varía dependiendo de la forma del registro.¹¹ La comunidad mapuche es la forma asociativa predominante en la cual viven los diferentes grupos mapuche fuera de las ciudades. Cada comunidad cuenta con una personalidad jurídica (Gobierno de Argentina 1985, Ley Nacional 23.302, Capítulo 2) (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina 2005). La mayoría de las comunidades en *Puelmapu* son dueñas de terrenos de verano y de invierno que son usados para la crianza de ganado.

En la cultura mapuche de hoy es posible encontrar tanto autoridades tradicionales como autoridades “modernas”. Como las autoridades tradicionales de mayor influencia se puede nombrar al *lonko* (“cabeza”, jefe de la comunidad), los ancianos, la *machi* o la *pillan kushe* (curanderos o curanderas y chamanes). Estas autoridades juegan un rol importante en la aceptación o en el rechazo de elementos foráneos, tales como la

9 INDEC (2004-2005): ECPI, cuadro 15: Población de 15 años o más según el máximo nivel de instrucción alcanzado por cada pueblo indígena y la región muestral.

10 INDEC (2004-2005): ECPI, cuadro 1.4.: Población mapuche urbana y rural por sexo. Chubut, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

11 Los diferentes resultados se dan a causa del carácter flexible de la autodefinición de las comunidades mapuche en Neuquén. Se presentan cambios, por ejemplo, a causa de las fundaciones de nuevas comunidades o por la separación de grandes y antiguas comunidades en dos nuevas comunidades.

implementación de programas educativos interculturales. Por ejemplo, si la *pillan kushe* de la comunidad apoya un programa determinado, la probabilidad de que la comunidad también lo acepte es mucho mayor.

La cultura mapuche se caracteriza, entre otros aspectos, por su fuerte sentido de colectividad y por la conexión con la naturaleza y la tierra (es importante recordar que, de hecho, mapuche significa “gente de la tierra”). Para la armonía con el entorno es importante crear un equilibrio que se ajuste permanentemente. Para el equilibrio espiritual la ceremonia del *nguillatun* juega un rol importante.

La educación propiamente mapuche está basada en el aprendizaje a partir del entorno del niño, es decir, la familia nuclear, el *lonko*, los ancianos, la *machi* y la comunidad. En el trabajo de campo, se me explicó, que el niño mapuche adquiere un entendimiento de *ixofilmogen* (la biodiversidad) y de los *newen* (diferentes poderes), donde el mapuche es uno más entre otros poderes. Todos los poderes están conectados y cada elemento de la naturaleza tiene cierta función y cumple un rol; el hombre tiene la tarea de equilibrar y armonizar el universo. *Che* (el ser humano), necesita *kimvn* (la sabiduría) y con la ayuda de *gvbamtuwvn* (educación, el aprendizaje) desarrolla *rakizuum* (pensamientos) en un espacio de continuo intercambio; se trata entonces de un aprendizaje de por vida. *Gvbamtuwvn* también se da más allá de lo físico, por ejemplo a través del *pewma* (el sueño), en el cual se busca el contacto con los antepasados, los poderes de la naturaleza u otros poderes (Coordinadora Mapuche de Neuquén 2000).

El *mapudungun*, la lengua de la tierra, es un medio de comunicación y al mismo tiempo expresión del conocimiento sobre los entornos naturales y sobrenaturales y forma así una parte importante de la cultura mapuche (Rother 2004: 34). La cultura oral es uno de los fundamentos de la cultura mapuche: “Los antiguos nunca tuvieron escuela, ni estudio, vivían así no más, por su naturaleza que le dio Dios, pero tenían una memoria para conversar, como si lo tuvieran escrito. Conversaban en su lengua y los chicos escuchamos” (Morales 1989). No solamente existe una alta pretensión estética en el uso de la lengua, sino que también se manifiesta la cultura oral en la tradición de la transmisión de mensajes y el contar *nütram* (cuentos), leyendas o mitos. La institución de la escuela para los mapuche se debe entender entonces como una construcción *huinka*, una construcción occidental.¹²

Sin embargo en total, sólo un 21,8% de los mapuche en Argentina entienden y/o hablan el *mapudungun*.¹³ Dado que la cultura mapuche es una cultura en la que la comunicación y la tradición oral es muy importante (lo cual se manifiesta en la educación de los niños, la comunicación de mensajes, el mantener viva la memoria de la historia, los mitos y leyendas), el escaso uso de “la lengua” ha tenido un gran impacto

12 “Huinka” es el término con el cual los mapuche designan a los no mapuche, a los “Blancos”.

13 INDEC (2004-2005): ECPI, cuadro 7: Población de 5 años o más y población que habla y/o entiende lengua/s indígena/s por pueblo indígena y región muestral.

sobre la identidad mapuche. Como se verá más adelante, éste es uno de los aspectos que la Educación Intercultural Bilingüe pretende enfrentar.

4. Pasos hacia una Educación Intercultural Bilingüe

En Latinoamérica se hicieron los primeros intentos por implementar sistemas de Educación Intercultural Bilingüe hace más de 40 años, principalmente en países con un alto porcentaje de población indígena: Perú, México, Bolivia, Guatemala y Colombia (López 2005). En contraste, las experiencias realizadas dentro de Argentina no tienen más de 20 años (Fernández 2003: 27).¹⁴ Las primeras experiencias se dieron en la provincia del Chaco con los pueblos toba, pilaga y wichi (Ibáñez Caselli 2004), en la provincia de Tucumán con el pueblo wichi y en la provincia de Misiones con los guaraníes.¹⁵ En la provincia de Neuquén las experiencias se han concentrado en los últimos trece años.¹⁶ Debido a la organización política federal de Argentina, es necesario mencionar que aquí existen políticas educativas nacionales y provinciales. La mayoría de los programas educativos se implementan por parte de las mismas provincias, como ha sucedido con los programas de Educación Intercultural Bilingüe.

4.1 La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina

La discusión sobre una educación intercultural bilingüe, que primero se hizo en términos de una educación diferente, más adecuada, se inició con el retorno a la democracia en 1983. Junto con un movimiento de resistencia contra la dictadura militar se llevaron a cabo una serie de discusiones (Congreso Pedagógico Nacional del año 1988) sobre una nueva educación, así como una educación para y por los indígenas. A través del cambio político y la consiguiente democratización, estas discusiones efectivamente se vieron reflejadas en las leyes sancionadas posteriormente (Gobierno de Argentina 1985, Ley 23.302; Gobierno de Argentina 1992, Ley 24.071, en el año 2000 ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo) (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina 2005). Cabe hacer notar que aquellas provincias con mayor porcentaje de población indígena también han incorporado la

14 Para ver más información sobre el programa de educación intercultural bilingüe, el caso mapuche en Chile, ver entre otros Riedemann en este volumen; Cañulef Martínez (1998); Bengoa (1985; 2004); López/Küper (1999); Marimán (1997); Rother/Paetzold (1999).

15 Información obtenida en el 1er Encuentro Nacional de Educación e Identidades. Los Pueblos Originarios y la Escuela (2003). Taller 5: Experiencias de Educación Intercultural I, directora: Marta Tomé.

16 En una entrevista con el director del programa provincial él me explicó que el programa ha tenido dos fases: Una fase inicial, que se inició en 1995 y se extendió hasta 1999, en la que participaron muy pocas escuelas primarias y una segunda fase que se reinició en el 2001 con más escuelas (entrevista realizada el 27.06.2003). En una entrevista realizada recientemente (14.04.2008), el mismo director me confirmó el funcionamiento del programa con cada vez más escuelas primarias inscritas.

Educación Intercultural Bilingüe a las leyes que competen a su población indígena y en algunos casos a sus reformas educativas.

En una primera instancia se realizaron programas de EIB solamente para los sectores rurales. Un motivo para esta decisión puede haber sido la realidad de la educación rural, que hasta hoy sigue siendo diferente a las realidades urbanas: el rendimiento de los alumnos en las escuelas pertenecientes a las comunidades indígenas era mucho más bajo que el observado en las escuelas urbanas, o en escuelas rurales con pocos alumnos descendientes de indígenas. En promedio, la tasa de escolarización en Argentina es alta, de un 95% (Spitta 2002: 616), y la cuota de alfabetización general también es alta, con un 97%.¹⁷ Estas cifras, que son similares a los niveles de varios países europeos, sin embargo no dan cuenta de la realidad que existe dentro de las provincias y de las comunidades indígenas. La tasa de alfabetismo varía bastante dentro de las provincias, y específicamente al interior de la población indígena se observa que la mayoría de los niños cuenta con una educación básica, pero por diversas razones sus niveles de aprendizaje están por debajo del nivel escolar alcanzado.

A este panorama se suma un sueldo relativamente bajo para los maestros de grado y un sueldo aún menor para los maestros en las áreas rurales, de acuerdo a información proporcionada por los maestros rurales en las entrevistas.¹⁸ También se detecta una administración ineficiente, demasiado burocrática y poco clara (Spitta 2002: 615).

Por otro lado muchos proyectos apoyados por las grandes organizaciones internacionales como las Naciones Unidas, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo destacan la importancia de la educación intercultural. Con el apoyo de la nueva legislación a partir de 1985 y por medio del “Plan Social Educativo” (PSE), se inició desde 1993 a elaborar las llamadas “políticas compensatorias”, que desde el Ministerio de Cultura y Educación intentan lograr la inclusión de todos los niños, niñas y jóvenes dentro del sistema educativo. Desde 1997 se ha propiciado modalidades de enseñanza en forma de proyectos concretos en escuelas rurales que debían respetar y reafirmar la tradición cultural en los alumnos bilingües (Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación) (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina 2005). Finalmente, a partir del año 2004 se ha desarrollado un Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.¹⁹

17 INDEC (2004-2005): Tasa de analfabetismo por grupo de edad y sexo. Total país según provincia.

18 Cf. Casanovas (2006). El promedio del sueldo mínimo de un maestro de grado en Argentina actualmente alcanza los 840 pesos argentinos (o sea 176 euros). Así un maestro de grado gana menos que un profesional del poder judicial (1.000 pesos arg.), un médico (1.200 pesos) o un agente de la policía federal (900 pesos).

19 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005); para más información sobre educación intercultural bilingüe ver Dreidemie (2003).

4.2 La Educación Intercultural Bilingüe en la provincia del Neuquén

La legislación de la provincia del Neuquén, donde tuvo lugar mi trabajo de campo en el año 2003, discrepa de la legislación vigente a nivel nacional.²⁰ Neuquén no ratificó la Ley Federal de Educación, lo cual fue posible, como ya se mencionó, debido al sistema político descentralizado de Argentina. Cada provincia tiene el derecho de establecer sus propias leyes provinciales que pueden distinguirse de las de la nación.

Hasta el año 1980 la provincia del Neuquén carecía de una ley que abordara específicamente el tema indígena. Posteriormente, se dictó la Ley Provincial N° 1800, con base a la Ley Nacional N° 23.302. Sin embargo, existen importantes diferencias entre ellas: la ley nacional promueve una enseñanza consistente en dos ciclos, donde “en los tres primeros años, la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe” (Fernández 2003: 18). Por su parte, la ley provincial, en el artículo 260, y con el fin de una alfabetización intensiva, indica la enseñanza exclusivamente en castellano. Además de la alfabetización, se establece entonces una política educativa asimilacionista a través de la castellanización. A continuación se describen los pasos que se han dado para la implementación del programa de Educación Intercultural Bilingüe.

a) Los primeros intentos prácticos para cambiar la educación rural, y que tuvieron un efecto sobre la educación intercultural bilingüe, surgieron del “Plan Educativo Provincial” (PEP) en el año 1986. Esto significa que se implementaron proyectos transformadores en la educación para un llamado “desarrollo regional” (Díaz 2001: 50): “El Plan Educativo Provincial pretende insertar la educación y fundamentalmente a sus protagonistas principales, los docentes, en el seno de la comunidad, mediante una relación dinámica de productor y producto” (Provincia del Neuquén, PEP 1984: 41). Como resultado de dicho plan, y en conjunto con la iniciativa de un gremio docente alternativo –perteneciente a la Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén (ATEN) y a la Coordinadora de Organizaciones Mapuche (COM)– se empezó a promover “encuentros de educación rural y cultura mapuche”. El primero se realizó en Naunauco. Aquí es donde surgieron las primeras demandas para que se instauraran maestros mapuche (Díaz 2001: 53). Entre 1995 y 1999 se desarrollaron los primeros programas estatales de Maestros Especiales de Cultura e Idioma Mapuche, y se inició un proceso más amplio de reflexión al interior de las comunidades mapuche. Esto condujo a que se plantease la necesidad de llevar la educación intercultural a la práctica inmediatamente, o en un corto plazo. Por el otro lado, hubo quienes plantearon, que, antes de pensar en programas de educación, era relevante que el Estado argentino entregase reparación al pueblo mapuche, y que lo reconociera plenamente.

20 Para más información sobre la historia de la Patagonia y Neuquén ver Nicoletti/Navarro Floria (2000), Bandieri (1993) y Navarro Floria (1999b).

Esta diferencia de visiones sigue existiendo hasta el día de hoy. En términos generales, se podría afirmar que el primero de estos grupos tiene una mayor cercanía al discurso oficial del gobierno provincial, mientras el segundo grupo está representado por la Coordinadora de Organizaciones Mapuche, organización regional mapuche.²¹ La forma en la cual se implementó efectivamente la educación intercultural bilingüe en Neuquén es el programa de Maestros Especiales, que corresponde a la propuesta del primero de los dos grupos mencionados, y que es el tema de análisis del presente artículo. A nivel de la provincia, la educación está a cargo del Consejo de Educación del Neuquén (CPE), al cual pertenece la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche conformada por un equipo de personas mapuche.

En base a las experiencias de los años 1995-1999, en el 2001 se reinició la implementación de los programas de educación que existen hasta hoy día. En este programa, actualmente hay 54 maestros especiales trabajando en escuelas rurales

b) El segundo intento de implementar una educación intercultural bilingüe surgió en 2003 de la Coordinadora de Organizaciones Mapuche (COM) y su equipo de educación Norgvbamtuleayñ, en conjunto con el CPE, el Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT) de la Universidad Nacional del Comahue y ATEN. Se ejecutó un proyecto en una escuela en el sur del Neuquén, que tiene, tal como la COM se ha presentado tradicionalmente frente al gobierno provincial, una postura que cuestiona la propuesta oficial.

c) Aparte de estos dos programas pude identificar iniciativas que llamaré “iniciativas privadas”, que no necesariamente son ejecutadas por personas mapuche, pero que son iniciativas de individuos que predominantemente provienen del sector de la educación. Así, existe un proyecto consistente en una Cátedra Libre de Idioma Mapuche de la Universidad Nacional del Comahue, y una iniciativa para la educación intercultural bilingüe en la ciudad de Neuquén.²²

21 La Confederación Mapuche Neuquina nació bajo el impulso de la Iglesia católica y del gobierno provincial, con el ánimo de crear un organismo central y representante de las comunidades mapuche (fundación 6.6.1970). En 1992 se unen Newen Mapu como representante de los mapuche urbanos y la Confederación Mapuche Neuquina como representante de las comunidades rurales en un conjunto llamado Coordinadora de Organizaciones Mapuche (COM). A esta organización se sumaron científicos y juristas. Desde allí también se empezó a elaborar un discurso anti-gubernamental. Hoy es difícil detectar diferencias en los discursos, proyectos o líderes de las diferentes organizaciones. No obstante, existe un subgrupo de la COM llamado Norgvbamtuleayñ que trabaja el tema de la educación.

22 Entrevista con Nicolás, integrante de la Cátedra Libre de Idioma Mapuche (15.10.2003). (Por razones de protección de datos los nombres de los entrevistados han sido cambiados.)

5. La puesta en práctica – el estudio de caso

Para mi trabajo de campo elegí tres escuelas: 1) la escuela N° 110 en Pichaihue, que se ubica en la comunidad Millain Currical, en el norte de la provincia de Neuquén, 2) la escuela N° 214 en La Amarga, comunidad Antipan, que se encuentra en el centro de la misma provincia, y 3) la escuela N° 33 de Quila Quina, al interior de la comunidad Curruhuinca, ubicada en el sur de la provincia.

Para tener una impresión del entorno de las tres escuelas voy a describir brevemente las comunidades mapuche en las cuales éstas se ubican, así como su infraestructura.

La primera escuela, de Pichaihue, se encuentra en una de las comunidades más antiguas del Neuquén. La comunidad Millain Currical (fundada en 1904) está rodeada de montañas y por un entorno más bien árido y pedregoso, con pequeñas vertientes. Los miembros de la comunidad viven de la ganadería y de la artesanía, y trabajan como jornaleros. Durante el verano las familias se van por cuatro meses a las tierras de la veranada para pastar su ganado. En el caso de la escuela de Pichaihue, la mayoría de los alumnos que asisten a clases tienen conocimiento de la lengua *mapudungun*, y algunos de ellos la hablan en su casa. Al visitar la comunidad Millain Currical fue posible observar la presencia de los valores tradicionales de la cultura mapuche; por ejemplo, se muestra un gran respeto frente a las personas ancianas, se usa el *mapudungun* en la vida cotidiana, se hacen tejidos aplicando los antiguos símbolos, y periódicamente se celebra un *nguillatun* (ceremonia espiritual mapuche).²³

La segunda escuela en la que estuve para mi estudio en el año 2003 fue la escuela N° 214 de La Amarga. La comunidad Antipan, en la cual se encuentra, es una comunidad relativamente joven (fundación en 1964). Durante mi estadía, que fue durante los meses de invierno, el lugar me pareció algo desolado, siendo la única vegetación visible la de zarzales. En esta zona se observan salmueras formadas por salitre. Debajo de la tierra se encuentra la riqueza del lugar, el petróleo, del cual la comunidad Antipan no recibe ningún beneficio, de él solo se lucran grandes empresas internacionales como la Repsol-YPF. El agua es contaminada por las faenas explotadoras de petróleo, por lo que las personas de la comunidad deben comprar agua potable y guardarla en grandes tanques. Los hombres trabajan en las minas de arcilla y/o viven de la ganadería, y las mujeres trabajan como empleadas domésticas. Algunas personas también ganan dinero por juntar y vender piedras semipreciosas. Existe mucha migración de los miembros de la comunidad; la mayoría de los nacidos allí se han mudado a las ciudades cercanas. En el año 2003 me encontré solamente con seis ancianos que com-

23 Adicionalmente observé que los niños jugaban a hacer figuras con hilos que entrecruzaban en los dedos de sus manos. Este es un juego universal (*string figures*) que en dicha comunidad se ha adaptado a la cultura local. Por ejemplo, los niños forman con los hilos figuras como “la pata de *choike* (ñandú)” o la “cola de pato”.

prendían, pero apenas hablaban la lengua *mapudungun*; ellos eran además los únicos que conservaban los antiguos conocimientos sobre la cultura mapuche. En esta comunidad, nunca se había realizado un *nguillatun*.²⁴ La escuela de la comunidad se fundó junto con la comunidad, en 1964.

El entorno de la tercera escuela, la de Quila Quina, se diferencia totalmente de las dos escuelas anteriormente descritas. La escuela N° 33 está ubicada en el Parque Nacional de Lanín, un lugar bastante explotado turísticamente, que está ubicado cerca del lago Lácar y está rodeado de bosques y montañas. Esto implica algunas dificultades en la relación con la administración de Parques Nacionales y el difícil acceso a la tierra.²⁵ También conlleva un mayor contacto con la sociedad *huinka* a través de las visitas de turistas, y de la relación con los dueños de los campos aledaños a la comunidad. A pesar de que la comunidad ha intentado resistir la adopción de patrones culturales de la sociedad *huinka*, se han perdido importantes elementos de la cultura mapuche, tales como el manejo de la lengua *mapudungun*. La comunidad Curruhuinca, a la cual pertenece la escuela, fue fundada en 1888 y es una de las más antiguas de Neuquén. En la comunidad Curruhuinca se celebra el *nguillatun*.

Dentro de las comunidades no existen tiendas que vendan comestibles. En muchos casos vienen personas llamadas mercachifles, que venden productos en grandes cantidades desde sus vehículos, generalmente a precios más altos que los precios comunes del mercado. En estas comunidades no hay transporte público. Para trasladarse, es necesario movilizarse con un movilidad propia, sea automóvil, bicicleta o caballo. A una de las tres comunidades es posible llegar también en lancha, que circula varias veces al día. La comunicación dentro de la comunidad y hacia las afueras, también entre escuela y padres, funciona vía radio. La radiotransmisión representa hasta hoy una base importante de comunicación en la Argentina rural. En una de las comunidades hay un agente sanitario trabajando dentro de la comunidad; en los otros dos lugares hay un servicio médico que visita la comunidad frecuentemente.

Solamente una de las escuelas cuenta, hace pocos años, con conexión eléctrica. Las otras dos escuelas tienen uno o dos generadores eléctricos que proveen a las escuelas con electricidad. Ocasionalmente estas máquinas no funcionan a raíz de su difícil mantenimiento, lo que tiene por resultado que no se den clases. Sin generadores no es posible mantener en funcionamiento la cocina que provee a los alumnos con desayuno, almuerzo y merienda.

24 Entrevista con Raúl, maestro especial (09.09.2003).

25 Se define como Parque Nacional un área generalmente extensa, donde existen diversos ambientes únicos o representativos de la diversidad biológica natural, no alterada significativamente por la acción humana, capaces de autoperpetuarse y en que las especies de flora y fauna o las formaciones geológicas son de especial interés educativo, científico o recreativo.

Pasando ahora a los aspectos directamente relacionados con la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas, voy a ofrecer una descripción dividida en dos puntos: en primer lugar, se describe la dimensión estructural (una especie de “radiografía” de la escuela y la comunidad), y en segundo lugar se describe la dimensión de los actores que están involucrados en la implementación del programa de maestros especiales.

5.1 Dimensión estructural

a) Condicionantes en las tres escuelas rurales

Las tres escuelas visitadas son escuelas primarias, y el número de alumnos es más bien reducido (entre 33 y 50 alumnos). De los alumnos inscritos, no todos asisten realmente a clases.

Los alumnos inscritos tienen entre 6 y 16 años de edad. Las clases se dictan en dos turnos; uno en la mañana y otro en la tarde. En cada uno de los turnos, tres o más grados reciben juntos clases.

Los directores de las escuelas plantean que la deserción ha bajado en los últimos años. Sin embargo existen todavía casos de que niños o adolescentes abandonen la escuela porque necesitan trabajar para el mantenimiento de la economía familiar.

Dos de las escuelas mencionadas cuentan hoy con una especie de bus escolar, lo que implica un progreso significativo, esto sobre todo al considerar que en una de esas escuelas previamente no existía ningún tipo de transporte. Una maestra de la escuela que no tiene acceso a un colectivo escolar explica que “más o menos entre una hora y una hora y media deben tener algunos de caminata [...] cuando llueve llegan mojadísimos”.²⁶ Es decir, el trayecto a la escuela es un enorme esfuerzo para los alumnos, y hay casos en que los niños han abandonado la escuela por estas razones.

Dos de las tres comunidades van a la veranada. Para estos aproximadamente tres meses, en un caso existe una “escuela móvil”, y en el otro caso los alumnos sencillamente no tienen clases.

b) Nivel de consolidación del programa de maestros especiales

Los contenidos del programa que en el año 2003 me fueron mencionados en varias entrevistas parecen ser poco claros. No fue posible conseguir que alguno de mis interlocutores me mostrara un programa oficial en forma escrita; desconozco si fue por su inexistencia o por mantenerlo en reserva.

Los elementos identificables, basados en mis observaciones y entrevistas como característicos del programa son los siguientes: Se realizan dos veces por semana “clases de idioma y cultura mapuche”, dictadas la mayoría de las veces por un maestro que es miembro de la comunidad mapuche donde se ubica la escuela. En una entrevista el

26 Entrevista: Telma, maestra de grado (20.09.2003).

director del programa nombró los siguientes temas como contenidos de las clases de los maestros especiales: “hacer cuentas en técnicas pasadas e actualizadas”, el saber sobre “cuentos, mitos, leyendas”, “música, canto, danza, teatro mapuche”, el saber sobre juegos “tradicionales” como el *paliwe*, el conocimiento sobre la cocina mapuche, geografía y el saber sobre la toponimia y topografía de la región, *coifikeche* (“historia mapuche”) y *as mongen* (el saber sobre la sociedad mapuche).²⁷ Cuando se indagó por los aspectos de espiritualidad y religión, el director planteó que éstos son poco incluidos en las clases, por tratarse de un aspecto perteneciente a la vida privada de las personas.

A través de mi presencia en las clases y de las entrevistas con los maestros especiales pude observar que éstos desarrollaban su labor de maneras diversas. Un ejemplo fue el caso de un maestro que entendía la lengua como fundamento de la cultura, por lo que sus clases se basaban exclusivamente en la enseñanza del *mapudungun*. Por otro lado, había un maestro que vivía tan imbuido de la cultura mapuche, que naturalmente la llevaba también a la sala de clases y la transmitía a sus alumnos. En otro plano, me llamó la atención que los elementos que me había mencionado el director, en ninguno de los tres casos coincidían plenamente con lo que me explicaron los maestros especiales. Pareciera ser que lo planteado por el director, más que tratarse de los contenidos realmente transmitidos, representan los objetivos hacia las cuales se podrían orientar las clases. En las entrevistas con los maestros especiales quedó claro que cada maestro tenía sus propias ideas acerca de qué es lo más importante para incluir en las clases.

El programa de la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche ofrece además capacitaciones para los maestros especiales, que son mayormente organizados por un equipo llamado internamente “elenco cultural”.²⁸ Las capacitaciones se llevan a cabo una o dos veces por semestre en diferentes lugares de la Provincia del Neuquén. Durante estos encuentros se evalúan las experiencias de los maestros especiales y se ofrecen charlas sobre diferentes temas.²⁹

27 El *paliwe* también llamado *palin* es parecido al *hockey*.

28 El llamado “elenco cultural” es un equipo de personas mapuche que viven en la ciudad, pero que se relacionan estrechamente con las comunidades mapuche de la provincia. Ellos trabajan temas específicos (telar, música, cuadernos didácticos) con grupos de jóvenes mapuche urbanos, maestros especiales y otros miembros de las comunidades en un lugar separado de la oficina de la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche 2008. Este “elenco cultural” cuenta con un edificio propio recientemente construido para sus actividades.

29 Durante mi participación en dos de estos encuentros en Junín de los Andes y Collipilli en 2003 se celebraron charlas sobre el trabajo con arcilla, música mapuche, diferencias regionales de la lengua *mapudungun* y se trabajó para escribir un cuaderno de contenidos para las clases de los maestros.

5.2 Dimensión de los actores

a) Los maestros especiales – ¿atrapados por la institucionalidad?

Los Maestros Especiales de Cultura e Idioma Mapuche son parte de equipos de maestros, constituidos por dos a cinco maestros de grado. Los maestros especiales tienen, en comparación con los otros maestros, pocas herramientas para proveer una enseñanza tal como es habitual en las escuelas argentinas. Pedagógicamente son autodidactas, y en algunos casos no están seguros de su capacidad para dictar clases porque no dominan totalmente el castellano. A esto se suma que su posición es compleja, si se tiene en cuenta que su trabajo los sitúa entre la institución escolar y la comunidad, lo que es a veces visto como un enfrentamiento entre cultura local e institución estatal. En una de las tres escuelas observé que la mayoría de los alumnos trataba al maestro especial con poco respeto y que rechazaba los contenidos propuestos por él.

Los maestros especiales son contratados solamente por un año, con la posibilidad de que se renueve su contrato cada año. Además, en comparación a la crianza de animales, o el trabajo en una de las grandes empresas de la región, es una labor poco atractiva económicamente. Esto significa que no siempre se dedican al trabajo del maestro especial las personas con más vocación de enseñar o las más sabias de una comunidad. En los tres casos que conocí en el trabajo de campo, los maestros eran relativamente jóvenes. El maestro especial es elegido por la comunidad y propuesto ante la dirección del programa. En un caso se solicitó que viniera a la comunidad una maestra de lengua y cultura mapuche de otra comunidad del sur del Neuquén.

Una proporción significativa de los maestros especiales que observé en las capacitaciones, al igual que muchas personas de sus comunidades de procedencia, se encuentran en un proceso de revitalización étnica. Esto tiene causas diversas. Probablemente la razón principal sea la paulatina apertura que Argentina ha experimentado frente a la cuestión indígena, la cual ha conducido a la obtención de mayores derechos y libertades de los indígenas, y posibilitó la creación del programa de maestros especiales.

Pero como contraparte de lo anterior, en algunos casos también es posible encontrar un alejamiento de la identidad étnica y niveles muy dispares en el conocimiento y uso del *mapudungun*. Las razones que explican esta situación, como se mostró anteriormente en este artículo, son consecuencia de diversos procesos históricos por los cuales los mapuche tuvieron que enfrentar un trato racista, discriminatorio y excluyente. En muchos casos la negación de la cultura propia y la supresión de la identidad étnica fueron el único camino posible para encontrar un espacio en la sociedad argentina. El programa de maestros especiales intenta revertir dicha situación, incentivando a los maestros a conocer más profundamente a su propia comunidad, su cultura, historia e identidad. Para ello, muchos maestros han entrado en conversación con los ancianos de las comunidades.

Su nueva situación, que en cierto modo consiste en enseñar como un maestro *huinka* partes de su cultura y lengua, conlleva la necesidad de herramientas pedagógi-

cas y organizativas, las cuales se suelen transmitir en las capacitaciones ofrecidas por la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche. No obstante, todos los maestros especiales con los que hablé durante mi trabajo de campo criticaron la organización de estas capacitaciones. Mencionaron varios problemas: primero, los gastos de viaje para la llegada de los maestros a la capacitación; en el año 2003 no fueron financiados por el Consejo de Educación del Neuquén. Segundo, para algunos maestros el lugar de la capacitación era muy lejano (más que 500 kilómetros), lo que significaba un traslado muy largo durante sólo un fin de semana. Además de estos problemas logísticos existe la pregunta central acerca de cómo capacitar. Este tema es complejo porque las particularidades de cada región, o la realidad que enfrenta cada maestro especial son diferentes. Con relación a las competencias propias de los maestros, se observó que algunos tenían un conocimiento amplio de la lengua desde su niñez; otros dependían del conocimiento de sus colegas y del equipo directivo para transmitir la lengua y la cultura. Aparte de lo anterior, existen diferencias en la lengua por la existencia de dialectos regionales.

b) Los maestros y directores rurales – “[...] ahí lo que no es, es coordinación”

Las escuelas tienen entre dos y cinco “maestros de grado”, lo que significa que son maestros y maestras con formación pedagógica, pero no necesariamente tienen título universitario. Uno de los maestros de grado permanentes ejerce adicionalmente el cargo del director de la escuela.

Una gran parte de los maestros rurales neuquinos viene de otras provincias. Esto no solamente significa que algunos maestros vienen con escasos conocimientos de la región, sino que casi ningún maestro tiene conocimientos previos sobre los mapuche y los entornos de su futuro trabajo. “No sabía nada sobre la cultura mapuche. Me preguntaba qué hago acá, cómo enfrente la situación”³⁰.

En dos de las escuelas los directores viven en la escuela o cerca, pero la mayoría de los maestros y uno de los directores no viven en las comunidades. La principal razón para ello es la falta de disponibilidad de viviendas. Por esta causa, y por las complicaciones para llegar hasta el lugar (generalmente no hay transporte público) se producen largas ausencias, que son justificadas por „trámites privados“. En una de las escuelas pude constatar que dos maestras de grado y la maestra especial eran empleadas fijas de la escuela. Los maestros de deporte, música y plástica debían realizar su trabajo en varias escuelas rurales de la región.

En la misma escuela había una cantidad de mini proyectos, tales como son una granja escolar, un jardín escolar y un círculo de estudio de informática con computadoras modernas que son adquisiciones del abnegado trabajo del equipo de la escuela.

30 Entrevista: Olivia, maestra de grado y directora (15.09.2003).

La directora vive desde hace muchos años al lado de la escuela y por eso conoce perfectamente la realidad y las necesidades de sus alumnos.

Dentro del equipo de otra escuela se experimentó una realidad mucho más negativa. Entre los educadores se presentaron durante mi estadía graves tensiones; incluso es observable que el director tiene una actitud racista contra los mapuche y rechaza el programa.

La falta de comunicación y el vacío de información entre el Consejo de Educación del Neuquén, los maestros de grado y los maestros especiales mandados por la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche se expresa en las entrevistas y conversaciones con los maestros de las escuelas:

Principalmente el maestro no sabe qué es lo que está dando el maestro de lengua mapuche. El maestro de lengua mapuche tampoco sabe qué es lo que está dando el maestro de área en su momento [...]. No es que nosotros no tengamos diálogo ni nada sino no sabemos coordinar el trabajo de ellos [...]. Nosotros con el maestro no tenemos ningún drama, pero no podemos meternos en algo que no sabemos y no sabemos si tenemos que hacerlo o no.³¹

Yo creo que no está muy claro el programa. Este es el tema. O sea nosotros no fuimos invitados a participar en el programa que se hizo [...] los maestros. Lo hicieron ellos, lo hacen ellos y le exigen al maestro de lengua que haga este curso con el director y su círculo de ahí de agrupación indígena [...]. Entonces la Dirección [...] nosotros nunca tuvimos contacto con él [director], entonces para ahí lo que no es, es coordinación.³²

La falta de coordinación y comunicación se refleja en las relaciones entre maestros de grado y maestros especiales, y entre los maestros de grado y la comunidad mapuche. En dos de las escuelas ocurrieron graves malentendidos, incluso reacciones que evidenciaban envidia y racismo por parte de los maestros rurales.

c) La comunidad – ¿un programa con o sin la comunidad?

Como las comunidades mapuche no son homogéneas, surgen diferentes reacciones desde la sociedad neuquina mapuche frente al Programa Provincial de Cultura e Idioma Mapuche. Así, en una misma comunidad existe tanta gente que exige y favorece un programa como éste como gente que lo rechaza e impide.

De parte de muchos miembros de las comunidades, maestros especiales y padres de los alumnos de las tres escuelas generalmente se advirtió un gran agradecimiento por tener un programa de Educación Intercultural Bilingüe. Pero por otro lado también aumentó la crítica frente al programa provincial. En este asunto intervino la frustración de los lentos pasos que se han dado hacia el „desarrollo“ y la revitalización de la cultura mapuche, el descontento con las herramientas del maestro especial y otras razones

31 Entrevista: Ramon, maestro de grado y director (13.08.2003).

32 Entrevista: Delia, maestra de grado (13.08.2003).

más. A esto se suma la fuerte resistencia desde la Coordinadora de Organizaciones Mapuche y su movilización en contra del programa, como he mencionado antes.

Finalmente, ¿cómo es percibido el programa de maestros especiales por parte de los alumnos de las tres escuelas? Traté de acercarme a esta pregunta por medio de conversaciones informales y la aplicación de un cuestionario, que aportaron algunas opiniones, deseos y una muestra del ambiente que se vivía en torno al programa. Presento aquí un extracto de las preguntas formuladas y las respuestas obtenidas. A la pregunta ¿qué se podría mejorar en tu escuela?, la mayoría de las respuestas aborda la infraestructura de la escuela, y algunos alumnos también responden que les gustaría tener mejores clases y un mejor ambiente en las clases. Como materia favorita, en Pichaihue fue elegida “lengua mapuche” por la mayoría, pero también es popular la materia matemáticas. Lo más importante de la cultura mapuche es, de acuerdo a otra respuesta de los alumnos, hablar *mapudungun* y mantener los elementos de la cultura (*palin*, dibujos, música; en una de las escuelas se menciona varias veces el *nguillatun*). La mayoría de los alumnos otorgan importancia a la lengua, aunque también dicen que es difícil aprenderla. En la escuela de Pichaihue, los alumnos comentaban que hablaban la lengua tanto en sus familias como con el maestro. En las otras escuelas los alumnos la hablaban más con el maestro, o no la hablaban.

5.3 Resultados de la dimensión estructural y de los actores

Los factores mencionados en la dimensión estructural y la de los actores facilitan la comprensión de cómo se lleva a cabo en la práctica la educación intercultural bilingüe a través del programa de los maestros especiales en las comunidades mapuches. Es posible identificar las siguientes dificultades para el programa: La vida escolar está marcada por la difícil situación económica de las familias mapuche, resultado de la precaria situación de las comunidades mapuche en general. Las comunidades se caracterizan por una infraestructura pobre, donde no hay acceso a otros medios de educación fuera de los que ofrecen las escuelas: no se accede fácilmente a otros medios de comunicación ni a otro tipo de material didáctico.

El alto grado de deserción e inasistencias de los alumnos son, tal vez, en primer lugar resultado de una educación que no se adecua a las condiciones de vida de las comunidades. Sin embargo, desde mi punto de vista, esta situación puede transformarse en una oportunidad para el maestro especial que está presente en forma permanente durante los meses de la veranada. El período de tiempo que se pasa fuera de la sala de clases, ofrece la posibilidad de implementar una “educación mapuche” al estilo tradi-

cional como la pude observar en una *ruka* de una escuela en la región de Lago Budi (Chile).³³

En la dimensión de los actores nos encontramos con más dificultades para la aplicación del programa de los maestros especiales. Para los maestros especiales surgen problemas por las grandes distancias que deben recorrer para capacitarse. Además es más importante que exista un programa diferenciado y comprensible.

A los maestros los he observado en una búsqueda permanente: la búsqueda de la propia identidad, y de una manera adecuada de mostrar esta nueva identidad mapuche a los alumnos, padres y a los maestros de grado; una búsqueda de la mejor forma de presentar las clases, aprovechando la oportunidad del cargo. Y también es una búsqueda de la verdad – la verdad política e histórica:

Nos han ensayado [enseñado] cuando fuimos niños a la escuela, uno después de grande ha visto la realidad y no es la misma, no es la misma. A lo mejor queda un poco chocante por ahí pero los chicos tienen que verla. Sí, porque uno después [...] en el caso mío me enseñaron la historia en tal y de tal manera cuando iba a la escuela, resulta cuando después de grande supe que la historia no era tan así, era totalmente distinta. [...] Aparte de esto no es como cuentan los libros, nada que ver. Los protagonistas no existieron ahí. En ningún momento le pedieron opinión a ellos, la víctima, ¿no?, que fueron los mapuche. En ningún lado figuran ellos. Y ellos hicieron y les hicieron sobre los papeles y así quedó la historia marcada. Después cuando yo era grande [he] conversado con mayores, era historia distinta.³⁴

Esta cita de una entrevista con un maestro especial muestra no solamente estas búsquedas, sino se percibe también la dificultad de la generación de los maestros especiales de posicionarse frente a una escuela como ellos la han vivido, la escuela *huinka* y la discriminación como mapuche. No se olvida fácilmente el sufrimiento de las dos generaciones pasadas en las escuelas, donde la historia enseñada era diferente a lo que contaban los abuelos.

Con relación a los otros maestros de las escuelas se observa un aumento de situaciones de tensión. Como he mencionado, éstas surgen a mi juicio por una gran falta de comunicación en varios ámbitos. Aunque las razones para este tipo de problemas se deben buscar más que nada en la historia, pienso que la red de comunicación y manejo de información entre Consejo de Educación del Neuquén, gremio de docentes, maestros rurales, Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche y los maestros especiales no funciona en forma adecuada.

33 La *ruka* es la vivienda tradicional construida con madera nativa y recubierta con junquillo, material que se impermeabiliza a medida que el humo del fogón (*kütral*) lo cubre con una capa de hollín (*mulpun*).

34 Entrevista: Raúl, maestro especial (09.09.2003).

El hecho que los maestros rurales lleguen sin preparación para el trabajo en una comunidad mapuche, junto a todo el bagaje de su origen familiar y social, su formación, su imaginario, ideología y experiencia de vida, hace que estén poco preparados para realizar un aporte a un programa como el de maestros especiales. Se deberían ofrecer más capacitaciones y cursos para estos docentes, o intentar implementar una educación intercultural en la enseñanza general en Argentina.

Por otro lado se debe mencionar que los muchos maestros que hace años trabajan en comunidades mapuche han implementado sus propios acercamientos interculturales y apoyan a las comunidades y los maestros de lengua y cultura. Durante mi trabajo de campo conocí una maestra rural que ya en los años ochenta implementaba un tipo de educación intercultural con la producción de pequeñas revistas de contenidos culturales para la comunidad.

Ahora el éxito de un programa educativo que quiere implementar una enseñanza intercultural bilingüe depende especialmente de la aceptación por la comunidad. Si hay rechazo habría que preguntarse por qué y qué cambios son necesarios. Si el programa es indeseable hay que detenerlo y repensarlo. En el caso de las tres escuelas se me hizo muy difícil recibir opiniones por parte de las comunidades (posiblemente por ser mujer, *huinka* y extranjera; a ello se suma la dificultad de haber contado con un tiempo limitado para el trabajo de campo). Durante mis estancias en las escuelas no noté mucha participación en la puesta en práctica de las clases de lengua y cultura, ni tampoco supe de visitas de las autoridades comunitarias a las escuelas.

No es sorprendente que en la comunidad donde la lengua y cultura están sumamente presentes los alumnos mencionen la “lengua mapuche” como materia favorita. Tampoco me parece llamativo que en las otras comunidades matemática sea la materia favorita de los niños. Esta materia es fácil de enseñar a pesar de estudiar en grados múltiples, y tiene un uso práctico para los alumnos. El uso de la lengua *mapudungun* como medio cotidiano de comunicación sólo se puede identificar en una de las comunidades. Para muchos alumnos se trata entonces de una lengua ajena. Los pocos alumnos que rechazan el uso de la lengua en los cuestionarios, rechazan, a mi modo de ver, especialmente las clases que tienen en algunos casos poca estructura pedagógica y problemas de disciplina.

6. Resumen y conclusiones

El presente artículo ha mostrado que la puesta en práctica de la EIB en Argentina, a pesar de haberse legislado a favor de ella, sigue sin consolidarse. Tal como se expuso, las causas de ello son diversas: la primera parte del trabajo, que trató sobre la historia y situación actual de los mapuche en Argentina, mostró que la así llamada “Conquista del Desierto” y múltiples políticas asimilacionistas han llevado a una sistemática exclusión y discriminación de los indígenas. Es posible afirmar que recién después de la

vuelta a la democracia, en los años ochenta, se toma conciencia de la existencia de una “Argentina indígena”. Esto también es reflejado por la política educativa.

A diferencia de la visión occidental, la visión de los mapuche sobre cultura y educación –como se expuso en la segunda parte– está más fuertemente enlazada con la vida en comunidad y la espiritualidad de las personas. Sin embargo, también es importante decir que la cultura mapuche, que se basa fuertemente en una cultura oral, se encuentra en el dilema de que sólo una pequeña porción de la población que se auto-identifica como mapuche sigue hablando el *mapudungun*.

En la tercera parte se mostró, a grandes rasgos, cuáles fueron los pasos seguidos en Argentina y en la provincia de Neuquén para implementar la EIB. Aquí fue posible observar que los inicios de la EIB son posteriores a los de otros países de América Latina, y que el sistema político descentralizado de Argentina ha actuado como freno a la EIB, a pesar de una regulación jurídica y una disposición favorable a su implementación. A ello se suma que, al interior de la provincia de Neuquén, la falta de acuerdo entre los grupos mapuche también dificulta que la puesta en práctica se dé en forma fluida.

La cuarta parte del trabajo se concentró en la pregunta central, acerca de cómo se implementa la educación intercultural bilingüe en los casos de tres escuelas de la provincia de Neuquén. No existe evidencia para afirmar que el programa de maestros especiales siga exactamente los lineamientos sobre la Educación Intercultural Bilingüe que promueve la legislación nacional correspondiente, pero sí es posible observar que la implementación del programa de maestros especiales –iniciada en 1995– en términos cronológicos fue posterior al desarrollo de los primeros planes para una Educación Intercultural Bilingüe en Argentina (Consejo Federal de Cultura y Educación en 1999, Resolución N° 107/99). En la práctica, esto significa que los Maestros Especiales impartan, cada uno a su modo, las “clases de lengua y cultura” dos veces por semana. Se podría preguntar: si los Maestros Especiales solamente hacen sus clases dos veces por semana, ¿es esto una educación diferente a la educación rural promedio?

Adicionalmente, la implementación muestra algunos problemas: por ejemplo, el trabajo de los maestros en las escuelas es una labor más bien solitaria y aislada de los otros docentes. Adicionalmente, no queda claro de qué manera se resuelve la paradoja de transmitir lengua y cultura mapuche –que tradicionalmente eran transmitidas en la vida cotidiana de la comunidad– al interior de una sala de clases, lo cual corresponde más bien a una comprensión occidental de la educación.

Por otro lado, se observa que los maestros rurales y los directores de las escuelas escasamente reciben información o directrices de parte del Consejo de Educación del Neuquén y/o de la Dirección del Programa, lo que redundaría en que dichos maestros y directores no tengan claridad acerca de cuáles son sus funciones y cómo se espera que se inserten las clases de lengua y cultura en el plan de trabajo de la escuela. A pesar de que un cierto grado de libertad para tomar decisiones puede implicar menos burocracia-

cia, mayor eficiencia, más posibilidades de innovación y creatividad, sigue pendiente el desafío –a mi juicio principalmente para el Consejo de Educación del Neuquén– de elaborar objetivos y metas claras, y asimismo definir responsabilidades en la implementación del programa.

En relación a las comunidades mapuche también se presentan algunos desafíos. Si dichas comunidades valoran la creación del cargo de maestro especial como una posibilidad, como un potencial a ser aprovechado, entonces probablemente habrá una mayor participación por parte de las personas que componen la comunidad, guiando la implementación del programa en la dirección que les parezca la más adecuada.

De todas formas, en estas reflexiones es importante no olvidar que el programa es relativamente joven, y como tal, le es inherente estar perfeccionando constantemente su quehacer. De hecho, en el espacio de las capacitaciones se dan muchas discusiones entre los maestros especiales y otros miembros invitados de las comunidades: discusiones sobre las características actuales de la cultura mapuche, sobre cómo transmitirla, y acerca de la posibilidad de elaborar una propuesta propia de educación mapuche que se ajuste a la vida actual, en un mundo donde conviven aspectos tradicionales y modernos. Pero más allá del deseo de lograr ciertas mejoras en el programa, pareciera ser que el sentimiento predominante al interior de la comunidad es de satisfacción: el hecho de contar con maestros mapuche en las escuelas rurales es una idea que antes era prácticamente impensable, pero que finalmente se hace realidad.

Bibliografía

- Bandieri, Susana (ed.) (1993): *Historia de Neuquén*. Buenos Aires: Plus Ultra (Colección Historia de Nuestras Provincias, 16).
- Bengoa, José (1985): *Historia del pueblo Mapuche*. Santiago de Chile: Ed. Sur.
- (2004): “Introducción”. En: Bengoa, José (ed.): *La memoria olvidada. Historia de los pueblos indígenas de Chile*. Santiago: Publicaciones del Bicentenario, Presidencia de la República, pp. 11-34.
- Briones, Claudia (2005): “*Cartografías argentinas*”: *Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Geoprona.
- Cañulef Martínez, Eliseo (1998): *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas de la Frontera.
- Casanovas, Laura (2006): “El sueldo docente pierde en la comparación”. En: *Diario La Nación* (05.03.2006) (<http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=786194>, 18.07.2008).
- Chirico, Domingo R./Suppicich, María G./Marquart, Ada C./Echavarrí, Silvia G. (1998): “Los migrantes mapuches en Neuquén Capital”. En: *Pentukun* (Temuco), 9, pp.11-38.
- Coordinadora Mapuche de Neuquén, Centro de Educación Mapuche Norgvlamtuleayñi (2000): “Educación para un Neuquén intercultural”. En: <<http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/Identidades/Ponencias/Abstrac/35.doc>> (20.06.2007).
- Diario Rio Negro (2007): “La educación intercultural es un cambio histórico”. En: *Ñuke Mapu* (<<http://www.Mapuche.info/>>, 20.03.2008).

- Díaz, Raúl (2001): “*Trabajo docente*”: *Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dreidemie, Patricia (2003): “Educación intercultural bilingüe en la Argentina, un desafío integral”. En: <http://www.educ.ar/educar/kbee:/educar/content/portal-content/taconomiarecursos/recurso/339cc812-7018-4dcb-86f6-8c38c2aba48f.recurso/8ff8b556-4b0b-4dcd9d0b-c04b8e79d42c/educacion_intercultural_bilingue.pdf> (07.07.2008).
- Fernández, César (2003): “*La escuela rural*”: *Interculturalidad mapuche*. Buenos Aires: Ed. Dunken.
- Hilger, Inez (1957): *Araucanian Child Life and its Cultural Background*. Washington, D.C.: Smithsonian Institute.
- Ibáñez Caselli, María Amalia (2004): “*Políticas lingüísticas e interculturalidad*”: *Experiencias educativas para y con indígenas tobas de Argentina*. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas. FLACSO.
- INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos, Encuesta Complementaria) (2004-2005): “Censo 2001 y ECPI”. En: <<http://www.indec.mecon.ar>> (21.08.2007).
- Kradolfer, Sabine (2002): “Economic Relations, Cooperation, and Reciprocity in Mapuche Communities”. En: Briones, Claudia/Lanata, José Luis (eds.): “*Contemporary Perspectives on the Native People of Pampa, Patagonia, and Tierra del Fuego*”: *Living on Edge*. Westport: Bergin & Garvey, pp. 79-100.
- Kuramochi Obreque, Yosuke/Huisca, Rosendo (1997): “*Cultura Mapuche*”: *Relatos, rituales y ceremonias*. Quito: Ed. Abya-Yala.
- López, Luis Enrique (2005): “Igualdad con dignidad: Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina – Sobre la educación intercultural bilingüe”. En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología: *Educación intercultural bilingüe: debates, experiencias y recursos*. CD 9. Buenos Aires.
- López, Luis Enrique/Küper, Wolfgang (1999): “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectiva”. En: *Revista Iberoamericana de Educación* (<<http://rieoei.org/rie20a02.htm>>, 01.07.2008).
- Marimán, Pablo (1997): “Demanda por educación en el movimiento mapuche en Chile”. En: Bello, Alvaro/Willson, Angélica/Gonzalez, Sergio/Marimán, Pablo (eds.): *Pueblos indígenas, Educación y Desarrollo*. Santiago: Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer/Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, pp. 135-201.
- Martínez Sarasola, Carlos (1998): “*Nuestros paisanos los indios*”: *Vida, historia y destino de las comunidades indígenas en la Argentina*. Buenos Aires: Emecé.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2005): “Acerca de la convocatoria a experiencias: experiencias de la educación intercultural”. En: <<http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/experiencias/intro/index.html>> (15.08.2007).
- Morales, I. (1989): [Sin título]. En: *Inchiñ trawin d ual dungüal*, suplemento N° 6, Colipilli.
- Navarro Floría, Pedro (1999a): “Un país sin indios: la imagen de la Pampa y la Patagonia en la geografía naciente del Estado Argentino”. En: *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona*. N° 51, Noviembre.
- (1999b): *Historia de la Patagonia*. Buenos Aires: Ciudad Argentina.
- Nicoletti, María Andrea (2000): “La Congregación Salesiana en Neuquén, incorporación del indígena en las misiones y colegios (1880-1957)”. En: Teobaldo, Mirta E./García, Beatriz

- A. (eds.): *“Sobre maestros y escuelas”*: Una mirada a la educación desde la historia. Neuquén, 1884-1957. Santa Fe: Ediciones del Arca, pp. 139-160.
- Nicoletti, Maria Andrea/Navarro Floria, Pedro (2000): *“Confluencias”*: Una breve historia del Neuquén. Buenos Aires: Ed. Dunken.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT)/Oficina Regional para América Latina y el Caribe (1989): “Convenio OIT Núm. 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, 1989”. Departamento de Normas Internacionales del Trabajo. En: <<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/>> (09.09.2008).
- Peschel-Paetzold, Juliane (2005): *Interkulturelle zweisprachige Bildung für die Mapuche der Provinz Neuquén, Argentinien*. Berlin: Freie Universität Berlin, tesis de maestría (trabajo no publicado).
- Provincia del Neuquén (1984): *“Plan Educativo Provincial (PEP)”*: documento preliminar. Neuquén.
- Rother, Tanja (2004): *“Die Institution Schule im Kontext des interkulturellen Konflikts Mapuche-Staat in Chile”*: Das staatliche Programm Educación Intercultural Bilingüe, Anspruch und Wirklichkeit. Berlin: Freie Universität Berlin, tesis de maestría (trabajo no publicado).
- Rother, Tanja/Paetzold, Juliane (1999): *“El programa de la Educación Intercultural Bilingüe: ¿Una solución “parche”? La escuela N° 128 en Piedra Alta, percepciones en un estudio de caso”*. Valdivia: Universidad Austral de Chile (trabajo no publicado).
- Schindler, Helmuth/Prümers, Heiko (1990): *“Bauern und Reiterkrieger”*: Die Mapuche-Indianer im Süden Amerikas. München: Hirmer.
- Spitta, Arnold (2002): “Bildung als Investition und als symbolisches Kapital. Brüche und Reformansätze im argentinischen Schul- und Hochschulsystem”. En: Bodemer, Klaus (ed.): *“Argentinien”*: Politik, Wirtschaft und Kultur heute. Frankfurt am Main: Vervuert, pp. 607-639.
- Teobaldo, Mirta/García, Amelia Beatriz (2000): “La consideración ‘del otro’ en el imaginario de los docentes de las escuelas rurales de la Patagonia Norte”. En: Teobaldo, Mirta E./García, Beatriz A. (eds.): *“Sobre Maestros y Escuelas”*: Una mirada a la educación desde la Historia, Neuquén, 1884-1957. Santa Fe: Ediciones del Arca, pp. 179-194.
- Varela, Gladys A./Font, Luz María/Cúneo, Estela/Manara, Carla (1998): *“Los hijos de la tierra”*: Algunos capítulos de la historia indígena del Neuquén. San Martín de los Andes: Dirección Municipal de Cultura.