



Diseño de imagen: Natalia Lucentini

## Proyecto educativo intercultural: "Kuifi kimun Wiñoy Welukom" (Vuelve el conocimiento antiguo). Comunidad Mapuche Tehuelche Vuelta del Río (Chubut-Argentina)

Intercultural Education Project: "Kuifi kimun Wiñoy Welukom" (Ancient Knowledge Returns). Mapuche Tehuelche Community, Vuelta del Río (Chubut-Argentina)

Fabiana Nahuelquir

Universidad Nacional del Comahue

### Resumen:

Esta presentación pretende narrar la trayectoria recorrida por el proyecto educativo intercultural: "Kuifi kimun Wiñoy Welukom" (Vuelve el conocimiento antiguo), de la Comunidad Mapuche Tehuelche "Vuelta del Río" (Cushamen, Chubut, Argentina) para obtener reconocimiento oficial. Da cuenta de impugnaciones de agencias y agentes estatales (provinciales y nacionales) cuando la Comunidad los interpelara para obtener respuestas a su demanda por el derecho a una educación intercultural, definida desde parámetros comunitarios.

En el primer apartado se abren contextos históricos para interpretar las políticas educativas implementadas para incorporar a los indígenas de Patagonia a la matriz estado-nación-territorio. En un segundo acápite se expone la relevancia socio-comunitaria que definen las familias de la Comunidad ante el mismo y, a la vez, algunas reflexiones colectivas en torno de la interculturalidad que proyectan. La trayectoria del proyecto, impuesta por el estado, se analiza en tercer lugar y con ello las diversas jerarquías y exclusiones que el poder político ha impuesto en la práctica. Finalmente, se analizan algunos lineamientos generales de la implementación actual de la EIB provincial que, planteada como política de inclusión, genera exclusión y cierta producción de diversidad donde se entrevé la persistencia de relaciones de poder hacia los Pueblos Originarios.

Palabras clave: Comunidad Mapuche Tehuelche Vuelta del Río; Política educativa; Territorio; Interculturalidad; Autonomía.

### Abstract:

This presentation aims at narrating the trajectory covered by the intercultural education project: "Kuifi kimun Wiñoy Welukom" (Ancient Knowledge Returns), from the Mapuche Tehuelche community "Vuelta del Río" (Cushamen, Chubut, Argentina), in order to obtain official recognition. It gives account of the challenges of agencies and state agents (provincial and national ones) when interpellated by the Community to obtain answers to their demand for the right to an intercultural education based on community parameters.

Firstly, historical contexts are presented in order to interpret the educational policies implemented to incorporate the indigenous people from Patagonia to the state-nation-territory matrix. Secondly, the work presents the social and communitarian relevance defined by the families of the Community, and, at the same time, some collective reflections on the interculturality they project. Thirdly, there is an analysis of the trajectory of the project, imposed by the state, along with the different hierarchies and exclusions that the political power has implemented. Finally, some general guidelines of the current implementation of the provincial Intercultural and Bilingual Education (EIB, its Spanish acronym) are analyzed, which, as an inclusion policy, generate exclusion and certain diversity production where the persistence of power relations towards Indigenous People can be glimpsed.

Keywords: Mapuche Tehuelche community "Vuelta del Río"; Educational policy; Territory; Interculturality; Autonomy.

Recepción: 03/07/2018

Aceptación: 22/10/2018

Fabiana Nahuelquir. Proyecto educativo intercultural...

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 3 (2018) / Sección Dossier  
Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE)-FFyL-UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticasciife.uncu.edu.ar](http://saberesypracticasciife.uncu.edu.ar)

Dedicamos esta presentación a la memoria de nuestra lamgen Amalia Pallalef,  
por su compromiso para construir este camino

## 1. Los contextos, las finalidades y las premisas que instala el proyecto

Cuando el estado argentino asentó las bases institucionales para crear una nación para el territorio tomó forma a través de la creación de un sistema escolar según lo estableció la Ley Nacional N° 1420, de 1884. Con su aplicación homogenizó la sociedad, violentó subjetividades indígenas, su vida comunal, como sus identificaciones culturales en tanto los diferenció como una particularidad a modificar.

Si bien la función política que cumplió la escuela se impuso hegemonícamente resulta necesario, sumar a ella, su función económica como aparato ideológico del estado, en tanto, sostuvo cierto orden social a fin de reproducir un sistema económico (Althusser 1988). Así, la escuela debió producir un individuo que transformara con su brazo zonas desiertas y las convirtiera en fuentes fecundas de riqueza agrícola, brindando los conocimientos técnicos necesarios. Desde esta visión los indígenas, inmigrantes y criollos fueron nivelados en el objetivo civilizatorio (Teobaldo, M. E. y García, A. B. 1993, 352).

Aún coincidiendo con aquellas conclusiones resulta preciso no quedarse sólo en ellas para entender cómo los indígenas elaboran sus propias interpretaciones de "su" historia de la educación. Estos ponen en relación y analizan en paralelo aspectos, agencias y actores que en el campo educativo no suelen ponerse en contrapunto. Veamos.

En esta historia es preciso considerar lo que fue pasando con, y en, los territorios indígenas. Para los indígenas, progresivamente sin territorio, despojados de este, el estado planifica el destino de sus niños recluyéndolos en escuelas con internados, induce a las madres a dejar sus lotes para emplazarse en Aldeas Escolares y a los hombres adultos a conchabarse como peones

rurales en las estancias aledañas. La estructura latifundista predominó y en función de ella ya se había perpetrado el genocidio indígena con la mal llamada Campaña al Desierto. Lo central en el tiempo es visualizar cómo la política educativa se ajustó a otro proceso que se volvió profuso desde la década de 1930: La expropiación por bolicheros, agentes en la cadena de comercialización de la lana, que se apropiaron de lotes de estas familias. Expropiación que persiste en la actualidad.

Una paradoja que encierra la problemática es la continuidad en una política educativa que pretendió preparar indígenas para trabajar la tierra sin tierra. Si se abandona el rol del territorio, y sus expropiaciones, de la escena educativa esta historia dudosamente podrá reconocer los efectos de dichas políticas al interior de los colectivos indígenas. Las familias hablan de las consecuencias que les implicó su reclusión en los Internados. La génesis de estas experiencias de reclusión resulta vital porque permitirá visibilizar sus efectos, lo que ocurrió con la agencia indígena y las dificultades que comportó para sobre-vivir según determinaciones comunitarias.

Simultáneamente, a la implementación de la internación, se describía la situación social de las familias indígenas, especialmente en Patagonia, como de pauperismo y desnutrición. Se señalaba con énfasis que en las aulas “el ausentismo se revelan en cada caso como implacables torcedores<sup>1</sup>”. Esta realidad se sindicaba como principal inconveniente a “la sacrificada tarea de los maestros”.

Entre los factores que incidían como desencadenante de aquella situación social, el matutino El Rivadavia responsabilizaba a las familias, en tanto, en ellas operaban “efectos disolventes...como una derivante de la vida vegetativa observada y la falta de moral, imprescindibles para la evolución de la mentalidad del niño”<sup>2</sup>. Ante esta realidad, y dada la influencia negativa endosada a dichas familias, se proponía como solución la implementación de

---

<sup>1</sup> Diario El Rivadavia. 14 de Marzo de 1944. Pág. 7.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

escuelas con internados como una “solución integral y efectiva”.

Una vez arrebatados los territorios indígenas con las campañas militares, estas familias fueron radicadas por el estado en lotes de la Colonia Pastoril Aborigen Cushamen; lindante con la Compañía inglesa de tierras. Fuera del alambre que impuso dicha Compañía –junto al estado- acaparando lotes de la Comunidad, las familias ubican la llegada del alambrado en otros tres momentos. El primer momento lo ubican con las maniobras de los comerciantes Breide: Simón y Antonio. Estos valiéndose de engaños y mentiras tiran una primera línea. Esta partía del denominado cuadro “Cushamen” de la estancia, pasando por los lotes 108, 134 y 138 hasta juntar con la otra línea de la estancia conocida como cuadro “el Uno Grande”.

Los Breide recurrieron a diferentes estrategias al mismo tiempo. Así, por solo comprar derecho de mejoras se apropian de la tierra. También, piden permiso para expedir mercadería en un lote y se apropian de él. A otros, ofrecen alambrear para un supuesto mejor manejo de las majadas. Igualmente, por deudas inventadas en sus comercios toman lotes para cobrar supuesto créditos. Lo común en estas estrategias es que todas fueron arbitrarias porque eran parte de distintas estafas a las familias.

Una segunda etapa se inicia cuando los hijos de los bolicheros llegan a hacerse cargo de los negocios. Las familias viven esto como una nueva arremetida en contra del territorio. Aquí les acaparan más tierras. Los “nuevos herederos” mandan a renovar el alambre y corren los mojones, dejando a las familias, y sus majadas, encerrados en callejones.

Una tercera etapa se señala con la llegada de El Kasen. Este comerciante, ya instalado en un paraje cercano, al “comprar” algunos bienes de Breide instaura una nueva modalidad de abusos dentro de la Comunidad. Coincidente con el paso de Territorio Nacional a provincia, los usurpadores obtienen supuestos títulos de propiedad. Como eran lugares donde seguían viviendo las familias, al avalarse la compra de campos con gente adentro, empiezan otra vez los desalojos. Para la época, la gente dispara a la cordillera aunque, al

tiempo, regresaba a su lugar.

En la década de 1970, los comerciantes siguen avanzando con el alambrado. Se produce el traspaso entre quienes regentan las casas de comercio. Esta vez pretenden vaciar la comunidad de familias, aducen títulos de propiedad y notifican de numerosos desalojos. Cuando sacan a la gente instalan puesteros que se arrogan poder de sojuzgar a las familias intimidándolas de diferentes modos.

En la década del 80, un abogado de apellido Sarki, representante de El Kasen, patrocina la compra de lotes que este realiza a Breide. Con sus presentaciones, el abogado, agrava la situación de las familias al denunciarlas ante la justicia por usurpar sus propios territorios; como ocurrió con Mauricio Fermín en 2003. Sin embargo, ahora la gente se queda, busca ayuda, se une y no se va. A la par, enfrentan al hostigamiento de los hermanos Accomazo que arremeten otros intentos de desalojos. Para sus fines: impiden el libre acceso a la comunidad al cerrar las tranqueras con candados, hacen pelear a las familias entre sí, provocan la desaparición de animales para denunciar a la gente ante las autoridades y los amenazan de formas diversas.

Cuando la Comunidad narró sus experiencias en el Internado iban precisando, en ese proceso, las características de la escuela que quería y, al mismo tiempo, una disparidad de sentidos en torno su proceso de escolarización. La escuela permaneció enfrentada a la comunidad porque los chicos cuando salían de la casa volvían distintos y sus comportamientos con la familia cambiaban. La escuela nos hacía olvidar de dónde veníamos y así nos desvalorizó porque nos prohibió hablar la lengua, nuestras ceremonias y nuestra historia. Estas circunstancias se ponen en discusión porque las familias aseveran que nosotros en todas las edades y de todas las maneras aprendemos, nosotros aprendemos juntos, nuestro conocimiento es circular, en cambio, en la escuela te ponían uno detrás del otro. Se pone en controversia aquella insistencia de la escuela por los olvidos y los silencios y se recrean otros sentidos posibles para la educación. Estos otros sentidos se

condensan en la necesidad de seguir siendo mapuches, preparándose para enfrentar lo que viene con proyectos para que la comunidad salga adelante. Mientras el proyecto de educación estatal representa valores de competitividad, individualismo y aislamiento, estas familias expresan que los ancianos tienen ricos conocimientos que deben transmitir a los jóvenes para mejorar la calidad de vida de las familias en el lugar.

Las memorias familiares surgen del diálogo con proyectos enfrentados que van conformando una heterogeneidad de sentidos con respecto a diversas concepciones de educación que ponen en evidencia cómo se fue encauzando el proceso de homogenización cultural. A la par, se concibe una alternativa de cambio para la realidad que enfrentan los niños que en el presente asisten a las escuelas con internados radicadas en centros urbanos. Surge la necesidad de una escuela alternativa porque quedan memorias como las que contaba Doña Segunda cuando decía que en la escuela se ha sufrido mucho y uno de los jóvenes que pasó por un internado percibió:

Y vamos a decir con una realidad que en el pueblo es tan encerrado el ambiente, vamos a decir, que el chico que viene de origen del campo no puede ver. Como que el chico entra en un sistema de arrebato. Se arrebata el chico y no termina siendo nada. (Roberto. T)

Teniendo en cuenta las circunstancias históricas, la comunidad define un proyecto educativo que contemple su autonomía al definir todos sus aspectos y esferas de acción y decisión. La comunidad asume que una relación intercultural debe considerar, y orientarse a, ampliar las instancias de autonomía y autodeterminación de los Pueblos Originarios (PO); solo así las relaciones interculturales superarán las asimetrías y desigualdades de las que parten. No puede haber educación cuando esta opera para subordinar a las consideradas minorías sociales y contemplarlas en la política educativa solo para prepararlas como mano de obra. No puede haber educación cuando la escuela descalificó y esencializó la identidad de los PO. No puede aceptarse que

para educar el estado haya encerrado, aislado y desvinculado a los niños indígenas de sus familias para convertirlos en ciudadanos a quienes, por otro lado, nunca se les reconocerán derechos a menos que se movilicen por ellos.

## 2. Relaciones interculturales definidas desde localizaciones situadas o cómo la comunidad delimita sus propias relaciones interculturales

El proyecto educativo viene desde hace mucho tiempo atrás, la Comunidad posee iniciativas desde el año 1940 y con más énfasis desde que se produjo el atropello por parte de El Kazen. En enero del año 2011 hasta la fecha, en diferentes Trawn, la comunidad retoma la necesidad de crear su propia escuela, teniendo en cuenta que todavía sus niños/as y jóvenes concurren a las Escuelas con Internado y/o migran a las localidades de Tecka, Trávelin, Cholila, El Maitén, Buenos Aires Chico, Epuyen, Esquel ó El Bolsón. Proyectan una escuela con identidad mapuche-tehuelche que se ajuste a las necesidades y realidad de la vida del campo y que fortalezca la demandas por sus derechos.

No pretenden una escuela aislada o excluyente –como aducen las autoridades educativas que deponen el proyecto-, quieren hacer entender que están proponiendo otra concepción de educación, profundamente relacionada con su pueblo. Hablan de las transformaciones en la educación que como pueblo desean. Necesitan un aprendizaje contextualizado desde parámetros comunitarios que, entre otras cuestiones, requiere de conocimientos agrícola-ganaderos porque definen que son los que hacen falta en la comunidad, dado que están en la tierra y quieren poder seguir trabajando en ella, conviviendo con ella y una vida de calidad.

La comunidad define una educación que tenga el compromiso de poner en primer plano: “quiénes somos y de dónde venimos” en todas las propuestas que se realicen. Se busca con este proyecto revertir historias previas de

escolarización, porque han percibido que las propuestas pedagógicas del Sistema Oficial de educación nunca respondieron a sus contextos de vida, a su realidad, ni historia. Así lo expresan:

Al chico que vive en el campo—dice Silvio—necesitamos decirle que hay posibilidades, muchas posibilidades aunque el suelo no sirva, no haya agua o vivamos en lugares que son pura piedra pero la tierra es tierra y sirve; sino no estaría la gente donde está. Si yo estoy acá, fíjese cómo está el suelo y yo tengo que vivir acá. Para que esto dé, yo pueda vivir y mi trabajo no sea en vano, yo tengo que buscar la alternativa y eso lo puede dar la educación. Algo está fallando, una cosa es que nosotros no queramos y otra que estén las cosas y no podamos. Por ejemplo, ahora nomás tenemos molinos eólicos, nadie sabe arreglar eso, entonces, ¿en qué quedamos?

Afirmar que son importantes los conocimientos que la Comunidad señala como significativos permitirá dejar de depender de otras personas; incluso proyectan: puede esto [retomar los conocimientos significativos para la Comunidad] ser un comienzo para que algunos se especialicen en oficios que necesitan y puedan ayudar en pueblos de los alrededores.

Para garantizar su derecho al autoreconocimiento y autodeterminación la prioridad es que la educación retome conocimientos que provengan de la propia cultura. Que los conocimientos que se den, en todo momento, se los haga desde una perspectiva mapuche-tehuelche. Es preponderante y fundamental que se transmitan en el marco de las relaciones y desde contextos sociales donde ellos cobran sentidos y significados. Conocer la historia de la que provienen esos conocimientos y los modos de socializar comunitariamente que ellos habilitan es lo que priorizan. Esto supone considerar las formas de ver el mundo y pensarlo desde su singularidad como Pueblo Originario. Así, cuando se enseñen conocimientos sobre lengua no quieren que los Ngütram se retomen desvalorizados y conceptuados —desde la cultura occidental- como leyendas o cuentos, sino como lo que son para el

pueblo: "Historias Verdaderas", dado que, son las historias que cuentan "de dónde venimos y quiénes somos". Cuando hablan de cambiar el enfoque con que se transmiten los conocimientos atienden a la perspectiva de la historia contada a partir del avance del Estado sobre los PO, no se trató del avance del progreso sino de un genocidio y eso depende de cómo se cuente la historia; es impostergable que la Comunidad decida sobre estos asuntos.

Porque son quienes viven en la Comunidad -- sus hijos, y las generaciones futuras, seguirán viviendo en el territorio-- esperan una escuela que ayude a mejorar la calidad de vida de la Comunidad. Hablan de los conocimientos que en esta Comunidad se requieren para seguir viviendo en ella, para no depender de otros y poder dar solución propia a los problemas. La Comunidad tiene sus propios conocimientos de cómo vincularse con la tierra y pedirle a ella lo que necesita para vivir; es imprescindible que esto se aprenda en el marco de cómo su cultura entiende esas relaciones. Para ser más claros, no se trata sólo de saber limpiar una aguada sino que, desde la forma de relacionarse con la naturaleza, es prioritario tomar en consideración cómo lo hacen, cuándo, porqué. Ello se necesita hacer de modos determinados porque forma parte de conocimientos ceremoniales. Como la Comunidad tiene un compromiso con el territorio, requiere una educación con personas que tenga el mismo compromiso para transmitirlo.

Definen una educación como instancia donde se defiendan los derechos que ganó el pueblo Mapuche-Tehuelche. Esto supone concretar proyectos colectivamente que valoren el territorio porque de él depende que se defiendan (y sostengan) modos de vida colectivos y necesidades comunes, y que sean considerados por el Estado. Una experiencia educativa cuyo eje articulador lo constituyen prácticas, ceremonias y conocimientos de los antiguos y contemplados a cada momento. Esto importa para que la Comunidad se mantenga, para que la gente no se vaya, para evitar el desarraigo y para "estar preparados para defender el territorio de futuros atropellos". Estos conocimientos vienen de vivencias y experiencias de la vida en el territorio,

siempre se han transmitido y no están en ningún libro. Son conocimientos que poseen los mayores, jóvenes y adultos de la Comunidad y quieren que eso esté en el centro de lo que se transmita y cómo se lo haga. Por eso, no aceptan una escuela dirigida desde afuera, con criterios ajenos a los comunitarios: excluyentes, competitivos e individualizantes.

Así mismo, la Comunidad quiere decidir, monitorear y tener autodeterminación sobre el perfil y organización de la educación que quiere y necesita: lo que se imparte, cómo, quiénes, cuándo y dónde. Decidir el perfil de la escuela y lo que se enseñe, cómo y por quiénes, lo que no significa dejar de lado los criterios de calidad educativa de las experiencias que se lleven a la práctica. Junto a una educación de calidad les importa reforzar sus identificaciones indígenas, el sello y el compromiso de una escuela desde la Comunidad para la Comunidad; donde el Estado garantice su funcionamiento en el tiempo con los recursos necesarios.

La comunidad requiere de personas que se involucren con la educación que tengan relaciones de pertenencia con el Pueblo Mapuche-Tehuelche, que estén vinculadas con la comunidad y tengan un compromiso con sus derechos y luchas históricas. A este hecho le otorgan un valor relevante en las interacciones sociales, porque suponen que esas personas poseerán compromisos previos con la comunidad, su historia y realidad. Explicitan así la dirección que pretenden darle a la educación y al trabajo comunitario que se quiere dentro de, y desde, la educación.

La Comunidad busca valorizar a los jóvenes, que aprendan a trabajar la tierra con "saberes técnicos", para quedarse en la Comunidad preparados para buscar soluciones a la vida en comunidad, pero desde prioridades, criterios y conocimientos culturales. Esto es así porque los jóvenes tienen el compromiso de jerarquizar los conocimientos de la Comunidad, valorizar a los abuelos y demás personas de la Comunidad. En consecuencia, los conocimientos que se impartan se desarrollarán en interacción con las actividades que se realizan para vivir y trabajar en el lugar: "Nosotros aprendemos en el corral, en una

señalada, en una esquila". Se trata de impartir conocimientos en el lugar donde los hechos ocurren, participando activamente de ellos, entendiendo cómo hacerlos, ayudando a hacerlos, llevando a la práctica un trabajo comunitario y estudiando cómo mejorar esas formas de trabajo.

En función de lo anterior, la Comunidad ha elegido como criterio de organización los valores y prácticas que hacen a sostener proyectos de vida comunitarios. Por ello, privilegian una escuela en la cual se transmita lo necesario para conocer los newuenes del territorio, cómo hacer las cosas para respetar las fuerzas que cuidan el lugar y cómo hacerlo del mejor modo, porque desde la manera comunitaria de ver el mundo esto puede hacer incluso que "las tecnologías" funcionen de un mejor modo. Que se transmitan conocimientos para valorar en qué momentos hacer las cosas para que, por ejemplo, no se sequen las aguadas; "pedir permiso" al lugar para proceder en los trabajos y actividades cotidianas para que ellas funcionen bien. El supuesto aquí parte de pensar colectivamente cómo hacer para que los suelos, pastizales y demás seres del territorio no mueran, es decir, para la Comunidad no se trata solo de vivir en la tierra sino de cuidarla y defenderla. El pueblo mapuche-tehuelche tiene muchos conocimientos para cuidar la naturaleza, pretenden que sea prioritario transmitir el orgullo de tener estos saberes y el afecto que en ellos depositan. Esto es lo que defienden y piden que se les garantice.

3. El proyecto educativo de Vuelta del Río y el ninguneo de diferentes agencias y agentes estatales<sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup> La Comunidad Vuelta del Río a interpelado sucesivamente a los referentes estatales de las siguientes agencias estatales: EIB provincial, Dirección Educación Rural, Dirección Educación Privada, Supervisores Escolares Zona Golondrinas, Diputados Provinciales, Osvaldo Cipolloni Coord. de EIB Nación, Defensor del Pueblo de Nación y Provincia, Ministros de Educación de la provincia. A falta de espacio se retoman aquí solo unos pocos argumentos que deniegan la legitimidad del proyecto educativo y su aprobación.

Al presente, el recorrido del proyecto ante diferentes agencias y agentes estatales que recepcionaron la demanda educativa evidencia la aplicación de criterios estigmatizantes, desconocimiento de la legislación e ignorancia de las discusiones teóricas en torno a derecho indígena y políticas interculturales. En su lugar han reproducido lógicas de exclusión desde prácticas discriminatorias, cuyos efectos configuran renovadas marginaciones que precarizan las condiciones de acceso a múltiples derechos, no solo a la educación a los PO. Vamos aquí, a razón de espacio, a presentar los argumentos esgrimidos para impugnar el proyecto comunitario.

Cuando la Comunidad interpeló al estado intentó canalizar su demanda ante la referente de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) provincial (Marzo del 2012). La convocan al salón comunitario y le explican sus pormenores. Esta responde con un informe que precisamente no reconoció lo solicitado: "acompañamiento y apoyo". La funcionaria antepuso que la Comunidad mantenía un conflicto territorial, por lo que, el predio donde se emplaza el salón comunitario no podría ser habilitado para actividad alguna. Presentó un informe de reuniones, en localidades cercanas, donde se puso en duda la validez del proyecto. Se corroboró que el estado no anuló la diferencia, sino que la re-utilizó como herramienta para regular relaciones sociales conforme intereses disidentes con el objeto de no alterar asimetrías, sino de contenerlas y, con ello, disipar la capacidad disruptiva del proyecto.

Las gestiones comunitarias también derivaron en que la cartera ministerial no encontrara sección con competencia para evaluar el proyecto. Para el estado la demanda no es entendible pero tampoco atendible en los términos en los que la formula el proyecto. Entonces, considerando que las familias residen en zona rural se envió el proyecto, convertido en expediente, a la Dirección de Educación Rural. Aquí fue travestido, distorsionado, en sus fundamentos y filosofía porque se lo encuadró bajo la figura de "Escuela de Gestión Social". Esta nomenclatura reconocía tomar definiciones en el uso de fondos necesarios para funcionamiento, salarios, alquiler, insumos y servicios

públicos que demandaba el proyecto; aunque todo supervisado por el Ministerio de Educación<sup>4</sup>. La normativa contiene escuelas de grey religiosas y de colectividades extranjeras como la galesa. Recoge a los PO en tanto sujetos en condiciones de vulnerabilidad y pobreza<sup>5</sup> con el objeto de evitar la deserción y desgranamiento en el sistema persiguiendo, en última instancia, su permanencia en el sistema educativo oficial. Este perfil integracionista pervive en la legislación con una renovada visión pedagógica fundada en prácticas de educación popular. La Comunidad cuestionó este encuadre que simplifica y desvirtúa principios interculturales, culmina equiparando a los PO con los colectivos mencionados y, con ello, oblitera su pre-existencia. Esta respuesta lesiona el hecho de que gozan, en verdad, de un marco legislativo diferente y específico para los PO.

Por una decisión a discreción de las autoridades el proyecto pasó a la Dirección de Educación Privada de la Provincia de Chubut. Se justificó el movimiento del expediente porque en el área se habilitan y supervisan las escuelas de “gestión social”. En ocasión de que la Comunidad obtuvo una audiencia con el referente, viajó a Rawson y grabó la reunión. En ella se deslizó que por el hecho de demandar una escuela donde se le garantizara definir y tomar decisiones en todos sus niveles de organización y funcionamiento: “los mapuches quieren formar un país aparte dentro del estado y que no se lo vamos a permitir”. Esta respuesta estigmatiza a la Comunidad en tanto y en cuanto construye la demanda como peligro para la sociedad; sustento ideológico de una práctica discriminatoria que se replica para otras demandas indígenas como la territorial.

Paralelamente la Comunidad encauzó el pedido de habilitación del salón comunitario, la respuesta se concretó en una inspección de la Supervisión de Escuelas con asiento en el paraje Golondrinas y en devolución se le entregó un informe. Allí se ponderó el proyecto educativo pedagógicamente inviable

---

<sup>4</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. Resolución N° 333, Artículo 3°.

<sup>5</sup> *Ibidem*, Anexo I: Marco Legal, página 3.

porque las familias estaban proponiendo socializar a sus niños bajo un peligroso aislacionismo. Ante personas que padecieron el desarraigo, la desvinculación familiar y la des-identificación de su Comunidad y cultura por efecto de la política de internación la determinación se percibió como un destrato más entre otros maltratos. Por ello, en un comunicado público la Comunidad hizo notar que fue el único colectivo al interior de la nación al que el estado les impuso el encierro de sus hijos para convertirlos en ciudadanos, evidencia de la matriz genocida latente, de la que habla Diana Lenton (2014), intrínseca al funcionamiento del estado argentino.

La Comunidad solicitó participación en la elaboración de una Resolución ministerial que contemplara el proyecto con el objeto de abrir un intersticio para el resto de las comunidades indígenas de la provincia. En ello se presumía instalar una herramienta para que Comunidades y Organizaciones indígenas canalizaran sus propios proyectos educativos interculturales; situados contextualmente y localmente contruidos desde agencia y empoderamiento propios. Abrir un espacio para dialogar con el estado como sujetos y no objetos de derecho. El fin, que las políticas de reconocimiento estatal dejen de operar como políticas unidireccionales que desconoce la heterogeneidad de trayectorias históricas de la que son producto los colectivos indígenas. La negación y postergación en la que el estado mantiene a los indígenas les impide reconocerles el control de los márgenes de sus propios cambios, a establecer sus proyectos de vida y ser los protagonistas de su historia. Como actualmente el proyecto no cuenta con reconocimiento estatal se continúa con acciones de visibilidad pública de la demanda y actividades internas para fortalecerlo.

El proyecto reflexiona en su contenido sobre la necesidad de revertir la entidad del conocimiento: qué es, dónde y cómo se construye, quiénes y cómo ha de transmitírsele, bajo qué organización temporal. El presupuesto de fondo es preguntarnos por qué y para qué se transmiten y se articulan, entre medio de relaciones sociales, determinados conocimientos que terminan

determinando ciertas subjetividades para las personas. La Comunidad concibe que: los conocimientos parten y se construyen de modos comunitarios<sup>6</sup>. En ello desafía la autoridad, la jerarquía del maestro y del conocimiento “occidental-científico-moderno”. Su propuesta disloca ciertos supuestos donde saber produce y reproduce poder. Siguiendo a Ranciere, la Comunidad desarticula la desigualdad entre las personas, y con ello la legitimidad, de la que parte el proyecto emancipador moderno que funda y da sentido a “la escuela”, hablando en un sentido genérico.

#### 4. Contiendas en torno al Proyecto Educativo Intercultural oficial

En Chubut las políticas educativas interculturales<sup>7</sup>, en tanto instancia de reconocimiento de la diversidad, no se ocupan en operar modificaciones en la estructura económico-social que mantiene a los indígenas sobreviviendo en condiciones de desigualdad y asimetrías; antes bien operan como un dispositivo más, entre otros, de control, regulación y gestión de una diferencia tolerable (Briones, C.N. 1998); afín a una matriz de producción de la diversidad chubutense que los reconoce sólo en su versión multicultural

---

<sup>6</sup> Forma parte de una deuda histórica para los PO de Chubut reparar en tomar en cuenta que sus saberes y epistemologías descolonizan las relaciones de poder que los subsume, dado que, ellos interpelan al resto de la sociedad a revisar críticamente los supuestos de la visión occidental moderna del conocimiento. En las epistemologías indígenas prima la constitución de otras subjetividades porque en ellas, y con ellas, se recrean y actualizan el apego a los marcos de interpretación que re-jerarquiza su cultura para entender y entenderse en el contexto actual, y en las interacciones con otros.

<sup>7</sup> Contextualizo y analizo dichas políticas fundando el análisis en distintas instancias de observación con participación y registro; a saber: Participación en Taller de Interculturalidad organizado por la modalidad EIB en la localidad de Gobernador Costa. Reuniones junto a la Comunidad con referentes de la modalidad en el Salón Comunitario y en Rawson. Observación del encuentro de kimche (idóneos en la cultura) que implementa EIB en las escuelas primarias en Trelew. También retomo diálogos con Rosa Pincol, Luciana Jaramillo y Rogelio Fermín. Unos como kimche y otra como traductora del mapuzungun en los materiales educativos de EIB. Ellos comparten descripciones y reflexiones sobre su labor y el funcionamiento de la Modalidad, para el adentro y afuera del Sistema Educativo y para Pueblos Originarios. Se analizan también textos/recursos de la Modalidad enviados a bibliotecas escolares.

(Ramos, A. y Delrio, W. 2005; Stella, V. 2012).

La Modalidad de EIB (Educación Intercultural Bilingüe) provincial opta y construye en su hacer una política educativa que asume la perspectiva intercultural como encuentro armónico entre culturas. En los hechos, se produce la incorporación dispar en estima entre lo tehuelche y mapuche, y en términos culturales opera delimitando límites fijos que demarcan estáticamente una frontera entre ambos. Al tiempo que se presume una noción de cultura que identifica—y selecciona-- un quantum de rasgos y prácticas para cada colectivo que se asumen como tradiciones ancestrales, se los escinde del presente como también de su con-vivencia con otros colectivos en el espacio social; a lo sumo se confina su procedencia al ámbito rural.

Aquella última operación se articula en la práctica en un dispositivo institucionalizado que mientras controla la producción de significados “verdaderos” de ítems culturales, a la par, se posiciona en un lugar hegemónico para definir quiénes tienen y no cultura y cómo debería ser el modo apropiado de manifestarla. Informa este aspecto el hecho que se acote la consulta a un número reducido de personas mayores como informantes en ciertos saberes a ser performados. Esta apelación suscita críticas, entre los indígenas, a la implementación de dicha política porque esconde sus definiciones detrás de la autoridad de los mayores; quienes son respetados como sabios entre las personas indígenas. Así dicha interpelación le permite al estado, a escala, construir la diferencia indígena desde tópicos culturales que no amenazan la estructura social vigente, ni cuestionan la subalternidad histórica en las que han sobrevivido los indígenas en espacios urbanos como rurales y en el pasado como en el presente. El corolario, estas apelaciones inhiben a los indígenas como sujetos políticos (Diez, M.L. 2004) y despolitiza el hecho educativo en sí, en tanto, desdibuja las contradicciones y conflictos que engendra (Montesino, M.P. 2012, 9).

El tratamiento del mapuzungun, en la Modalidad, asume la versión del bilingüismo como traducción término a término. Al asociar literalidad con

diálogo simétrico subyace una noción de traducción como establecimiento de equivalencias –soslayando la lógica que la organiza. Esta simplificación reduce cultura a lengua y acota ésta solo a un idioma. Estas decisiones, junto a otras, dan cuenta de un reconocimiento de la diversidad desde afuera e impuesta verticalmente. En el trabajo por pareja pedagógica, por implicancia, se comprime el rol de los denominados idóneos en la cultura preponderantemente a su competencia lingüística y, luego, a la de informante en saberes discretos. En la práctica los kimche ocupan un rol lateral y, dentro de las dinámicas institucionales, quedan marginados producto de poner, la burocracia ministerial, en primer plano su falta de formación docente. Esta (des)calificación se tradujo inicialmente en la precarización contractual y salarial con la que fueron incorporados al sistema. La des-jerarquización no involucra sólo a las personas, también a sus conocimientos y contribuye a que diferentes actores los equiparen, y a sus prácticas, con materias especiales -- como Plástica, Música o Educación Física. Esta equiparación deja a la práctica intercultural aislada y distanciada del resto de las prácticas escolares. Se restringe su presencia a un día por semana y por un par de horas ó a actividades específica y oficialmente delimitadas como “el día de la diversidad”; sin interpelar al conjunto social en su concepción de cómo enseñar, cómo aprender, ni lo que se conciba por conocimientos; desestima las interacciones sociales que todo ello supone.

Aquella circunstancia determina un tratamiento a-funcional del conocimiento indígena –y por implicancia de las personas que lo portan--, que se descontextualiza de su origen pero también de la realidad social donde se lo transmite. Estas dinámicas derivan en que la Modalidad opera desde lógicas escolarizadas –sedimentadas e instituyentes en la constitución de subjetividades-- antes que como oportunidad de cambiar modos de enseñar-aprender y, así, contribuir al cambio social. En su hacer la Modalidad testimonia lo fragmentarias y focalizadas que resultan estas políticas; el corto y débil alcance que sostienen; la discontinuidad que imprimen entre educación

intercultural como práctica y como derecho de PO (Diez, M.L. 2004). Antes bien, EIB opera en la estructura del Sistema, como en las prácticas micro, aislada, diferencial y discrecionalmente aunque gestionadas desde retóricas que apelan a la ética y la moral (Novaro, G. 1999, 2003) colectiva.

Las consecuencias más notorias de las modalidades de gestión de la diversidad desde políticas educativas son que, finalmente, ponen en evidencia que al tomar decisiones sobre cómo aplicar los recursos –económicos, humanos, etc.-- se apela al criterio “etnia” de modo perverso, en tanto, se oculta que simultáneamente son modos de producir y recrear procesos de diferenciación que van acompañados con otros de discriminación y subalternización (Montesino, M.P. 2012). En la práctica la “administración” de los recursos –en el presupuesto ministerial-- profundiza la inferioridad y desigualdad con la que se destrata a los PO. Sin embargo, se apela a la etnia como criterio legitimado, desde visiones multiculturalistas, para justificar en la gestión pública (Sieder, R. 2004) gastos en un rubro dedicado a la discriminación positiva.

## Bibliografía

- Althusser, Luis. 1988. Ideología y aparatos ideológicos del estado. Bs. As.: Nueva Visión
- Briones, C. Noemí. 1998. Alteridad en el Cuarto Mundo. Una reconstrucción antropológica de la diferencia. Bs. As. Argentina: Ediciones del Sol.
- Diez, María Laura. 2004. Reflexiones en torno a la interculturalidad. Cuadernos de Antropología Social, N° 19, pp. 191.213, FFyL. UBA.
- Lenton, Diana. 2014. Apuntes en torno a la aplicabilidad del concepto de genocidio en la historia de las relaciones entre el estado y los pueblos originarios. En: José Luis Lanata (Comp.). Prácticas genocidas y violencia estatal en perspectiva transdisciplinar. 1° edición. San Carlos de Bariloche: IIDCyPCa-CONICET.

- Montesinos, María Paula. 2012. Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. Revista Lenguaje, Educación y Sociedad. Vol. 9, N° 9. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de la Pampa. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1469/1481>
- Nahuelquir, Fabiana. 2010. Disputando silencios y olvidos: experiencias de familias indígenas en escuelas chubutenses con internado. Revistas Cuadernos del Sur. N° 39. Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Pp. 123-140
- Nahuelquir, Fabiana; Painepan, Nilda y Pallalef, Amalia. 2011. "Políticas estatales educativas para los Pueblos Originarios: Las escuelas con internado". En: X Encuentro Patagónico de Ciencias Sociales "Educación Obligatoria: Nuevos Desafíos". Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut. Instituto Superior de Formación Docente N° 809. Esquel. Chubut. Octubre 13 y 14.
- Novaro, Gabriela. 1998-1999. Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos. Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, Vol. 18. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/525>
- Novaro, Gabriela. 2003. Las experiencias en Educación intercultural y bilingüe, reflexiones desde un enfoque antropológico y social. En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Sistematización de experiencias en Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana. (Dirección). 1993. La educación en las provincias y Territorios Nacionales. (1885-1945). Ediciones Galerna. Bs. As. Argentina.
- Ramos, Ana; Delrio, Walter. 2005. Trayectorias de oposición. Los mapuches y tehuelches frente a la hegemonía en Chubut. En: Briones, C. edit. Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad. Bs. As: Antropofagia.
- Sieder, Rachel. 2004. Del indigenismo institucional a la gestión pluralista de las políticas públicas. En IV Congreso de la Red Latinoamericana de Antro-

- pología Jurídica "Globalización y Pluralismo Jurídico: Luchas sociales y legales en la construcción de Estados Interculturales", Quito Ecuador.
- Stella, Valentina. 2012. Subjetividades mapuche-tehuelche: un análisis situado en el mapa hegemónico de la localidad de Puerto Madryn (Chubut). Tesis de Licenciatura. UBA. Mimeo.
- Rancière, Jacques. 1996. El desacuerdo. Política y Filosofía. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Rancière, Jacques. 2003. El Maestro ignorante. Barcelona: Laertes.
- Teobaldo, Mirta, y García, Beatriz. 1993a. "Estado y Sociedad civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo en el territorio nacional de Río Negro (1884-1845)". En Puiggrós, A. (Dirección). La educación en las provincias y Territorios Nacionales. (1885-1945). Bs. As. Argentina: Ediciones Galerna.
- Teobaldo, Mirta, y García, Beatriz y Hernández, Adriana. 1993b. "Estado, educación y sociedad civil en Río Negro". En Puiggrós, A. (Dirección). La educación en las provincias y Territorios Nacionales. (1885-1945). Bs. As. Argentina: Ediciones Galerna.
- Teobaldo, Mirta, y García, Beatriz. 2000, "La educación entre la Inmigración y el Nacionalismo. 1884-1930". En Teobaldo, Mirta, y García, Beatriz. Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la Educación desde la Historia. Neuquén 1884-1957. Santa Fe. Argentina: Arca Sur Editorial.

## Fuentes

Diario EL Rivadavia. Hemeroteca Biblioteca Municipal Comodoro Rivadavia. Chubut.