

III Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Temuco, 1998.

# ¿Es la Educación Intercultural una Modificación del Statu Quo? .

Raúl Díaz. y Graciela Alonso.

Cita:

Raúl Díaz. y Graciela Alonso. (1998). *¿Es la Educación Intercultural una Modificación del Statu Quo?. III Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Temuco.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/iii.congreso.chileno.de.antropologia/107>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evbr/8eV>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

esperanzas, deseos y expectativas que están inscritos en aquellos que están aprendiendo a ser maestros." Resulta al menos interesante, entonces, tener en cuenta el discurso de los maestros, así como su capacidad para cambiar y sus deseos de hacerlo. Conocer la perspectiva de cambio y/o conservación desde las raíces del magisterio así como las condiciones que la posibilitan o debilitan, resulta fundamental si se está pensando en transformaciones.

Por otra parte, la educación y el cambio, en tanto que política cultural, abordados desde la transformación local, plantean la reforma situada o contextualizada. Es decir, se circunscribe la innovación a las peculiaridades de las situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje y en los escenarios singulares. De este modo, no se plantea un patrón fijo de cambio, sino que éste asumirá la dirección y el sentido que le otorguen los escenarios, circunstancias y grupos en donde se produzca la autotransformación.

El reto consiste en la articulación entre estos cambios situados y los análisis globales sobre las relaciones entre conocimiento y poder, es decir cómo contribuir a transformaciones de carácter más general desde los compromisos locales.

### **Bibliografía**

Alliaud, Andrea.

1995 Pasado, presente y futuro del magisterio argentino. En

Revista del I.I.C.E. N° 7. Bs. As.: Miño y Dávila.

Carro, S., Neufeld, M., Padawer, A., Thisted, S.

1996 Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana. En Propuesta educativa N° 14. Bs. As.: Novedades educativas.

Davini, María C.

1996 Las políticas de reformas en la formación de los docentes y el problema del cambio. (Ponencia) Congreso Internacional de Educación. Bs. As.

Duschatzky, Silvia.

1996 De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. En Propuesta educativa. N° 15. Bs. As.: Novedades educativas.

Hargreaves, Andy.

1996 "Profesorado, cultura y postmodernidad". Madrid: Morata. Narodowsky, M.

1995 La pedagogía moderna en penumbras. En Propuesta educativa N° 13. Bs. As.: Miño y Dávila.

Popkewitz, Thomas. 1994 "Sociología política de las reformas educativas". Madrid: Morata.

1995 La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente. En Propuesta educativa N° 13. Bs. As.: Miño y Dávila.

1995 La reestructuración de la teoría política y social: Foucault, el giro lingüístico y la educación. En Propuesta educativa N° 13. Bs. As.: Miño y Dávila.

Rodríguez Romero, M. Mar.

1997 Las comunidades discursivas y el cambio educativo. Universidade Da Coruña. Facultad de Ciencias da Educación. Tadeu da Silva, Tomaz.

1995 El proyecto educacional moderno. En Propuesta educativa, N° 13. Bs. As.: Miño y Dávila.

## **¿Es la Educación Intercultural una Modificación del Statu Quo?**

**Raúl Díaz, Graciela Alonso\***

### **Introducción**

Desde hace algunos años nuestros trabajos de investigación y extensión, comenzaron a centrarse en una preocupación política o político-pedagógica: el reconocimiento activo de las diferencias. Iniciamos

acciones concretas alrededor de ese "inéxito viable" (Freire) para aportar a algunos términos del debate sobre el pasaje de una escuela de la "civilización" a una/otra de la integración crítica de las diferencias. Comenzamos a trabajar la interculturalidad como una construcción política de las diferencias.

\*CENTRO DE EDUCACIÓN POPULAR E INTERCULTURAL (CEPINT).

Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Concahue. Neuquén - Argentina.

Lic. Raúl Díaz. Antropólogo, Profesor Titular de las áreas de Antropología Social y de la Educación y de Investigación Educativa. Investigador. (diazraul@arnet.com.ar)

Prof. Graciela Alonso. Pedagoga, Asistente de Docencia de las áreas Pedagogía e Investigación. Directora de Proyectos de Extensión. Investigadora. (gralonso@neunet.com.ar)

Las propuestas de Educación Intercultural se fueron convirtiendo en un camino transitable para nosotros, pero a poco de andar ese camino se hizo transitable con precaución; para algunos discursos la interculturalidad se convertía en una nueva tierra prometida que iba a solucionar todos o casi todos los problemas, parecía una nueva hipótesis de consenso ortodoxo. Un documento del gobierno provincial (Propuesta para el Reordenamiento del Sistema Formador) vino a ajustar algunas cuentas sobre cómo entender la problemática de la diversidad cultural: preparando *especialistas* para casi todo, hasta profesores competentes en población de "alto riesgo social". Esto nos dio pie para que cuestionáramos algunos "usos de la diversidad" y la "tolerancia cultural" abriéndonos paso criticando la despolitización de esos discursos; discursos en los que ya no se habla de desigualdad social sino sólo de diversidad cultural. El supuesto parece ser: las desigualdades no pueden eliminarse pero las diferencias culturales pueden articularse armónicamente. Parafraseando a M. Apple, estos discursos oficiales perdieron el alma de la política en el altar de la interculturalidad.

Ante esta operación, acorde con la necesidad gubernamental de atemperar los efectos de las políticas neoliberales, nosotros intentaremos problematizar los usos de la "interculturalidad", mostrando la red de relaciones en que se inscriben sus concepciones de diversidad, tolerancia, aceptación del otro, etc., para luego encarar, de modo, quizá algo propositivo, otras posibilidades.

Algunas precisiones que marcan nuestras fronteras con el discurso oficial son que a pesar de que en sus enunciados se incorpora el tema de la diversidad, estos parecen renovar aquella ilusión del "somos todos iguales", sólo que ahora se actualizan como "somos todos diferentes". La pretensión de igualdad se reviste por la de la tolerancia armónica, en la que la convivencia pareciera ser más importante que la misma supervivencia. Tolerancia, en esa perspectiva, es evitar el conflicto, programa para las relaciones interpersonales, modelo actitudinal; resulta imposición del consenso ortodoxo que reproduce el statu quo. Por el contrario, la

tolerancia, siguiendo a E. Laclau, no puede ser ilimitada, "una tolerancia ilimitada sería tan destructiva para el tejido social como una unificación ética-totalitaria"<sup>(1)</sup>. Asimismo, tolerar, decía Paulo Freire, es la "capacidad de convivir con los diferentes para luchar contra los antagónicos"<sup>(2)</sup>. Estas son las dimensiones políticas del discurso de la diferencia que retomaremos para oponernos al anterior. Comenzamos por definir que la interculturalidad no es una declaración de principios en cuanto al respeto y la tolerancia sino una construcción que hay que realizar en cada situación específica, ante cada acontecimiento cultural, pedagógico, político, económico. La Provincia de Neuquén es un espacio, que por sus huellas históricas y su conformación particular, se manifiesta como un contexto movilizado; y es en esta "arena movediza" donde se construyen nuestras diversas identidades políticas, sociales y culturales. Por ello, la integración democrática de las diferencias es un punto de inflexión entre una sociedad que decide excluir o no hacerlo, que decide construir espacios democráticos o anular lo político de su vida -que no es otra cosa que anular la posibilidad de vivir en una sociedad no totalitaria-

En este sentido, las políticas de bi o multiculturalidad no se conciben como un espacio plural en que 'unos' permiten la entrada a los 'otros', sino como una dinámica económica, social y cultural para la reestructuración del conjunto de las relaciones entre identidades y diferencias y entre éstas, la sociedad civil, y el Estado.

Llegados a este punto, detectamos la insuficiencia de la Educación Intercultural como único "inédito viable", o como única construcción pedagógica alternativa. Más aún, advertidos de la divulgación oficial de una neonarrativa de la interculturalidad<sup>(3)</sup> que funcionaría como el nuevo paradigma educativo de fin de siglo, y que, como lo plantean algunos autores, estaría comprometido hasta en transformaciones de alcance socioestructural, volvimos a las "fuentes".

Fuentes, en el sentido de un campo de mayor perspectiva para la construcción de lo inédito, a partir de la necesaria deconstrucción de las coordenadas de universalidad, etnocentrismo y falocentrismo consustanciales a la educación tradicional o instruccional. Articulada a una idea de igualdad sobre la base de la homogeneidad

(1) Laclau Ernesto (1997). *Deconstrucción, Pragmatismo y Hegemonía*. En Revista *Ágora* N° 6, Buenos Aires.

(2) Sostiene Freire: "La tensión necesaria, permanente entre las culturas en la multiculturalidad es...la tensión a la cual se exponen por ser diferentes en las relaciones democráticas en que se vinculan. Es la tensión de la cual no pueden huir por estar construyendo, creando, produciendo a cada paso la propia multiculturalidad, que jamás estará lista y acabada. La tensión, por lo tanto, en este caso es la del inacabamiento que se reconoce como razón de ser de la propia búsqueda, y la de los conflictos no antagónicos". *Pedagogía de la Esperanza*. México, Siglo XXI, 1992, pág.149).

cultural y la exclusión de la diferencia, tuvo lugar la consolidación de una concepción pedagógica en la que tanto lo "correcto" como lo "culto" están del lado del curriculum, los libros de texto y la palabra del maestro<sup>(4)</sup>; ahora en los cursos de capacitación y en los especialistas. Sostenemos que para entender y reconocer, en la labor educativa, la diferencia cultural (en los distintos ámbitos de la vida social), no basta con antropologizar los contenidos y volver constructivistas los modos de transmisión. Por el contrario, el punto de partida de una reconstrucción es la reelaboración crítica de las matrices de sentido que operan como constituyentes de la identidad del trabajo docente, así como el rol transmisor asumido<sup>(5)</sup>. Es decir, hay una mediación constitutiva de la interculturalidad que está dada por la significación que los docentes otorgan a su trabajo.

Ahora bien, para esta propuesta es necesario articular "lo nuevo" con las tradiciones más potentes en cuanto a la imbricación entre lo político y lo político-pedagógico. Estas tradiciones las encontramos en las prácticas y debates de la Educación Popular y en su entrelazamiento con las Pedagogías Críticas; así, vemos la necesidad de articular la E.I. a estas tradiciones político-pedagógicas. Pensamos en una E.I. que no salte por encima de la Educación Popular (en los términos en que hoy se la repiensa), para recuperar no el "qué" y el "cómo" enseñar sino básicamente los "para qué" y "desde dónde"; aspectos, estos últimos, que son los pilares de las prácticas y planteos fundantes de la Educación Popular en América Latina.

Como lo veremos, politizar el discurso intercultural en el sentido de considerar que no es sólo un problema educativo, sino que es social y político, requiere hacerlo jugar en un campo diferente al oficial, y este campo para nosotros es precisamente el de la Educación Popular. Este campo permite recuperar tradiciones pero a la vez producir nuevas construcciones asociadas con las teorías críticas en educación, los planteos feministas, las teorías políticas, etc.

Nuestra Anticipación es que el arribo de la E.I., y por tanto de sus debates y problemáticas socioculturales, políticas, lingüísticas y pedagógicas, puede resultar *un salto al vacío al pasar por alto las dimensiones constitutivas de un statu quo resultante de procesos materiales y simbólicos constituyentes de la pedagogía de la modernidad*. Insistimos, en que sin el detenido tratamiento y problematización de los obstáculos teóricos y epistemológicos la superposición cuasi espontánea y acrítica de las propuestas educativas interculturales pueden menoscabar su potencial democratizador, incluso reproduciendo bajo otra modalidad los discursos y prácticas del modelo de la Instrucción Pública que ha aprisionado a lo educativo durante más de un siglo, configurándolo como monocultural y homogeneizador<sup>(6)</sup>. Como paradigma educativo de la pedagogía de la modernidad, este discurso de la "instrucción" se conformó a partir de prácticas y discursos enfáticamente etnocéntricos y falocéntricos, a su vez articulados a una concepción de la infancia como inculta o lugar de la carencia, y del saber y la autoridad fijados en el polo adulto de la relación. Esta pedagogía, se estructuró sobre la base de la arbitrariedad de narrativas de igualación negadoras de las diferencias culturales, bajo retóricas de evitación de los conflictos socioculturales con la consecuencia de una pretendida neutralidad política en el tratamiento de los contenidos curriculares<sup>(7)</sup>.

En el contexto latinoamericano, la paulatina consolidación de la E.I.B. viene ofreciendo una perspectiva que desde diversas posturas y concepciones educativas es considerada como superadora del statu quo al que había arribado la educación tradicional. Cabe que nos preguntemos, en general y en particular para nuestro contexto, sobre las implicancias de esta propuesta innovadora en relación a sus posibles efectos sobre las matrices de sentido "originarias" de la modalidad transmisora tradicional aún prevalecientes. Nos situaremos para estas dilucidaciones en un campo teórico concebido como el de "la naturaleza política de la

<sup>(3)</sup>Ver Díaz Raúl: "La neonarrativa de la interculturalidad" en Revista *Papeles de Trabajo*, N°6, UNR-Conicet, Rosario. (en prensa)

<sup>(4)</sup>Batallán Graciela y Raúl Díaz: "Salvajes, bárbaros y niños. La definición de patrimonio en la escuela primaria" en *Cuadernos de Antropología*, N°4, Fac. De Filosofía y Letras, UBA, 1988.

<sup>(5)</sup>Batallán Graciela y Graciela Morgade. (1988) "El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela" En: *El niño y la escuela*. (Elichiry Comp.) Buenos Aires, Nueva Visión.

<sup>(6)</sup>"El orden pedagógico, que acompañó el crecimiento de las sociedades industriales y los Estados nacionales, se asentó sobre la idea de instrucción pública, que denomina de este modo el vínculo entre educador y educando. El sujeto pedagógico quedó constituido por la relación entre sujetos políticos y sociales con poder y derechos desiguales. Clases dominantes enseñan mediante la instrucción pública a clases dominadas; sectores urbanos transmiten mensajes a sectores rurales; el sexo dominante impone su cultura al conjunto; las generaciones adultas someten a las generaciones jóvenes". Puiggrós Adriana. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Galerna, 1994, pág.41.

<sup>(7)</sup>A estas sucintas caracterizaciones de la escuela de la "modernidad" deben agregarse otras tales como la feminización de la docencia, su constante pauperización y depreciación social.

educación" y su función como formadora de subjetividad. Intentaremos recomponer los términos del problema para aportar a una aproximación desde la identidad del trabajo docente, y a presentar sus posibles implicancias en la cuestión del *reconocimiento activo de las diferencias*. Para ello, situaremos quiénes son y dónde están los que "transitoriamente" se encargan, en las escuelas, de educar a los mapuche, dentro de un ámbito problemático mayor, y no sólo por su carácter institucional.

## *La educación como campo*

### *problemático*<sup>(8)</sup>

Hablar de campo problemático significa ubicar en él problemas necesarios -aquellos que parecen estar presentes en todas las sociedades- y contingentes, los que están cargados de historicidad y que se fijan parcialmente.

Hacer un diagnóstico de este campo problemático permite que visualicemos los pilares constituyentes del statu quo, que entre otros son:

-La gramática de la interculturalidad en la escuela se encuentra sitiada por la prevalencia de una pedagogía normalizadora, disciplinadora y homogeneizadora. En los términos de elementos necesarios y contingentes del campo, prevalecen los necesarios, hegemónicamente constituidos para la organización del estado y la legitimación simbólica de las estructura económico-social.

-En este sentido, la problemática del reconocimiento del "otro", procura su integración bajo la recuperación formal de la alteridad, sobre el supuesto del rescate meramente folklórico de las expresiones culturales con el objeto de que cumpla formalmente con los mandatos constructivistas de partir de los saberes de los alumnos.

-En seguida detectado un chico como mapuche es tratado como un alumno, marcación política y cultural que lo coloca en un sistema de relaciones culturales e institucionales, además de situarlo frente a pertenencias identitarias que lo igualan sin diferenciar a ese "alumno" del resto de la comunidad que se imagina como única nación.

-La educación de contención, pasaje y mantenimiento persigue el tránsito y competencia con y en la urbanidad y el sistema cultural que se le asocia, para que sin mayores "traumas" se acepte por todos "no eres indio, somos todos ciudadanos iguales".

-Las propuestas de valorización de lo "mapuche" se inscriben en dos coordenadas básicas: a) el impulso

turístico que implica la reificación cultural en una antropología de las configuraciones o pautas culturales; y b) el de la asunción por parte de los docentes del rol adjudicado socialmente por la sociedad mayor en tanto representantes habilitados para las diversas instancias de comunicación y negociación con las restantes instituciones del Estado, e incluso de las Organizaciones No Gubernamentales -que ven en la escuela la puerta de entrada a las comunidades-.

Ante estas interpelaciones, las respuestas son por lo general por reemplazo: si éramos racistas o etnocéntricos ahora somos tolerantes; sobre la base de nuevos modos de suturación de los conflictos la imposición de la historia oficial será revisada sin una crítica de las matrices constitutivas de la argentinidad.

Sin embargo, se vienen dando una serie de experiencias espontáneas sobre las cuales es necesario reflexionar. Pero la burocracia y la intencionalidad no participativa de la Reforma actual no da los tiempos para ello, habida cuenta, por otra parte, del convencimiento de que el cambio educativo se vincula a otros "para qué" educar atados a concepciones neoliberales e incluso neoconservadoras. Con todo, estas experiencias nacen y se despliegan sobre el voluntarismo de los docentes, aunque de un modo fragmentario.

Por su parte, en los encuentros de docentes rurales y de éstos con organizaciones indígenas y populares si bien se movilizan otras construcciones inéditas respecto de la identidad docente y la significación del trabajo, resultan campos de disputa por las identidades y diferencias que concluyen a menudo en la adhesión incondicional o el rechazo del planteo de una educación autónoma mapuche. De ahí, tanto la incorporación acrítica que hacen muchos docentes de nuevos contenidos: "total da lo mismo enseñar una cosa que la otra", como la insistencia en el curriculum igualador. Ante este panorama (que desarrollamos en otros trabajos del CEPINT) la demanda se vuelve reproductora: en el primer sentido, "que nos den contenidos de lengua y cultura mapuche y suplantaremos por reemplazo la homogeneización, la historia oficial y la prácticas tradicionales"; de lo que se deriva la postura de que la escuela huinca hará mapuche a los mapuche o al menos contribuirá a ello. En el otro, la forma de salvar a los indígenas de la marginación es integrarlos, para lo cual sólo se debe ponerles a su alcance "lo mismo que a todos"; de lo que se deriva una modalidad de la integración forzada.

<sup>(8)</sup>Seguimos en este punto a la Dra. Adriana Puiggrós.

En concreto, no pensamos que la introducción de la "educación intercultural" por sí misma conduzca a la modificación del statu quo. Para ello, ponemos en juego por sobre los supuestos de la E.I. el replanteo de un campo problemático más amplio relativo a la educación, la cultura y la diferencia cultural, que reconsidere bajo nuevas formas las construcciones de sujeto pedagógico de la pedagogía tradicional. El debate se debe centrar, entonces, en el "para qué" y "desde dónde" una escuela y una educación en estos contextos. Preguntas sobre la posición de sujeto desde la que se asienta la propuesta innovadora de la E.I. y que tienen una derivación en principio política pedagógica: la interculturalidad bien entendida empieza por casa.

Planteamos a continuación la necesaria mediación de los aportes teórico ideológicos que provienen de las producciones y el repensamiento de la Pedagogía Crítica y de la Educación Popular.

## *La mediación de las pedagogías críticas*

"La pedagogía no es algo que meramente se transmite, es siempre algo por lo que se lucha"<sup>(9)</sup>. Estas luchas se centralizan en pensar contra lo obvio, contra lo que se ha naturalizado, contra las narrativas hegemónicas. Las Pedagogías Críticas se ubican, más que en un terreno epistemológico en un contexto de análisis de las relaciones de poder-saber productoras de discursos que constituyen subjetividades. No se trata de qué y cómo enseñar sino para qué y desde dónde, en la medida que la formación se vincula a la direccionalidad contrahegemónica, y que por lo tanto la educación es por definición de naturaleza política.

Desde estas perspectivas se plantea la necesidad de nuevos lenguajes con que construir, reafirmar, debatir, confrontar esa naturaleza. Lenguajes que puedan nombrar, como acto político pedagógico, las distintas formas de opresión, discriminación, sobre todo en su cotidiana presencia silenciosa en nuestras prácticas y en las instituciones.

Si bien es difícil decir por qué lugar comienza un cambio dentro del ámbito de la escuela, vemos que la posibilidad de que las maestras y maestros reconozcan las redes

de relaciones en que se inscriben sus narrativas en relación al cuerpo, a lo femenino y lo masculino, lo igual y lo diferente, lo nuestro y lo otro, etc., resulta un punto insoslayable para el quiebre de discursos colonialistas de anulación de las diferencias.

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

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

Las significaciones que se otorgan a las experiencias de las alumnas y alumnos en relación a su subjetividad, la sexualidad, la afectividad, la identidad cultural, la lengua, etc. se inscriben en discursos más amplios referidos al género, al sometimiento, y también a la ciudadanía y a la democracia. La escuela y los procesos de escolarización pueden ser analizados como atravesados por un conjunto de prácticas discursivas y no discursivas, a la vez que como centros de propagación y divulgación selectiva de discursos. Qué se dice, quién lo dice, cómo lo dice, dónde lo dice, para quiénes lo dice, contra quiénes dice, son preguntas que al responderse articulan y producen un discurso concreto, entretejido en base a exclusiones, prohibiciones, oposiciones, es decir en base a relaciones entre poder-saber<sup>(10)</sup>.

Argumentar que lo personal y aún más, lo comunitario o las distintas formas de grupidad y lo político, son inseparables, significa entender que la política de la diferencia es un campo de relaciones de fuerza. Por esto,

<sup>(9)</sup>Giroux Henry, Pedagogías Viajeras. Entrevista realizada por Leo Witkowski y traducida por Silvia Serra y Estanislao Antelo para *Cuadernos de Pedagogía Rosario*. 1997. Rosario. Argentina.

<sup>(10)</sup>Sostiene Chantal Mouffe que las democracias se encuentran hoy ante un verdadero desafío que sólo podrán afrontar si dejan de negar lo político y de engañarse con la posibilidad de un consenso que eliminaría definitivamente el antagonismo, propio de lo que llama, "ceguera liberal". "Por una política de la identidad nómada" en *Debate feminista*, Año 7, vol.14

es que no se puede despegar lo político de lo cultural sin hacerlo invisible, y por tanto, de pensar a las identidades como no políticas.

Por el contrario, la condición que rige la constitución de toda identidad es la afirmación de una diferencia. Sin embargo, la yuxtaposición acrítica del potencial "liberador" de la diferencia parece colocar al tratamiento de la cultura en la escuela como un punto de inflexión entre una institución que oculta y otra que desoculta, o depositar en ese potencial una nueva utopía de emancipación. Si no se considera plenamente qué es lo que la escuela -como escuela con marcas y huellas fuertemente disciplinadoras- puede plantearse en relación con estas temáticas, se podría caer en nuevos "optimismos o voluntarismos pedagógicos".

También es necesario considerar que la aún escasa producción teórica en estas áreas (por lo menos en la Argentina), obliga a disponer de modo relacional la mayor cantidad de categorías de análisis posible, y en este intento se inscriben nuestras reflexiones. Aparecen, al menos en el reducido ámbito en que nos movemos, una suerte de desplazamientos o subsunciones de unas categorías por o en otras; por ejemplo, una preponderancia del uso de la categoría género, o de cultura, o de derechos humanos y un desuso de las categorías de feminismo, lucha cultural y democracia radical.

Esto conforma una preocupación tanto teórica como política. Nos preguntamos en qué medida el concepto de interculturalidad resulta más tolerable a ciertos discursos sobre la diferencia. Interculturalidad aparece quizá como un término menos agresivo, algunos discursos lo pueden digerir mejor. Sea como sea, el concepto de cultura hegemoniza el discurso, sobre todo en el ámbito académico y político y llama la atención lo poco que se habla de las articulaciones entre lo político y lo cultural.

Consideramos que una de las formas de articular estas dos dimensiones pasa por recuperar la historia de las luchas, de los desplazamientos y la construcción social de las categorías, para darnos cuenta que éstas además de históricas suelen "tener alas" y se refuncionalizan en tramas discursivas diferentes a las que surgieron, en las que muchas veces se posicionaron desde lo contrahegemónico. Por eso, luego de esta incursión por

las Pedagogías Críticas planteamos la recuperación de otra trama discursiva, la de la Educación Popular. Discurso todavía de ruptura a la vez que intolerable, en la medida que se pregunta antes que por la tolerancia y la convivencia, por la desigualdad. Esto nos permitiría ver al paradigma de la interculturalidad no como un nuevo proyecto educativo sino como un modo en donde pueden inscribirse viejos y nuevos problemas de la pedagogía. Abogamos por un concepto de interculturalidad crítica abonado desde las perspectivas de estas pedagogías de la diferencia, de su basamento en la direccionalidad de los oprimidos económica, social y culturalmente, y en una redefinición de la democracia como el espacio de despliegue de conflictos y no de consensos formales. El denominar a un "otro" sólo como un "otro" cultural implica cosificar la alteridad a través de alguna definición que afirma alguna diferencia en detrimento del conjunto de las relaciones sociales y concepciones del mundo y de la vida que intervienen en toda relación nosotros-ellos. Apostamos a profundizar analítica y prácticamente estas perspectivas críticas por dentro de repensar la interculturalidad para nuestros contextos, porque los reemplazos, los recubrimientos, los discursos innovadores suelen ser efecto de luchas por la hegemonía que luego se visualizan como naturales, es decir se invisibilizan, ahogando su propia potencialidad transformadora.

## *La mediación*

### *de la Educación Popular*

Situar las prácticas de la E.I. dentro de un campo educativo problemático mayor, implica comprenderlas como un sistema de relaciones vinculados a su producción y circulación, y a una dinámica interna en la que se disputa la significación de su capital cultural y se lucha por una apropiación<sup>(11)</sup>.

Para nosotros, ese campo mayor incluye la tradición de la Educación Popular. Ésta se constituye también por la doble articulación entre la política y lo político-pedagógico. En consecuencia, no se define sólo por trabajar con sectores excluidos, o por la alfabetización de adultos, o por una modalidad participativa; no es básicamente con quiénes y cómo sino desde dónde. Resulta un proyecto enclavado en la experiencia concreta

(11) Desde los '90 se debaten a fondo tanto la vigencia como la proyección de la E.P. Algunos sectores la vinculan a las democracias en crisis y a una educación de "izquierda" y o profesional básicamente para la politización de adultos. Otros, plantean su validez actual aunque también su refundamentación; es en este último sentido que nos inscribimos nosotros. (Ver entre otros los números 5, 6, y 7 de la revista *La Piragua*, Santiago de Chile).

de los actores y en la direccionalidad política de transformación y descreimiento o rechazo de lo édito como única posibilidad.

Este constante pensar y construirse desde un "dónde" político<sup>(12)</sup> impugnador del statu quo articula al propio campo y a la vez le da su carácter distintivo. Resulta un concepto ordenador de las prácticas en función de su dispararse frente a, en oposición a, y por lo tanto, implica la distinción de los límites que marcan los "afuera" y los "adentro" del campo de la E.P.

A continuación desarrollamos algunas de las dimensiones que articulan la visión que planteamos de la E.P. Previamente queremos adherirnos al movimiento pedagógico que la repiensa contra sus costados universalistas y enfáticamente centrados en la dimensión de clase.

1) Esta diferencia que marca la E.P. surge tanto de los *elementos* que la integran así como de la particular *articulación* entre los mismos:

- La definición de los sujetos pedagógicos populares; quiénes son los sujetos de la E.P., dónde están y de dónde vienen; en este punto se hace necesario repensar la calidad de sujetos populares como una identidad que ha sido sobrepuesta a otras como la de género o la de "indígena".
- El reconocimiento de los saberes populares, tanto en su apropiación colonizante como en sus resistencias y reapropiaciones.
- La reciprocidad en las perspectivas de educador y educando y la ampliación y eventualidad de los referentes educativos; quiénes son los que coyunturalmente pueden constituirse en "educadores".
- La idea de democracia radical sustentada desde prácticas sociales transformadoras.
- La constitución necesariamente política de lo educativo.
- El reconocimiento de procesos de construcción de identidades en múltiples ámbitos sociales.
- La necesidad de la clase como dimensión social y cultural.
- El compromiso por la transformación social. Lo macro y lo micro. La tarea: la acumulación de fuerzas.
- La investigación acción y la sistematización de las experiencias. El carácter dialéctico en la relación teoría-práctica.

2) La *articulación* de los elementos se replantea permanentemente en relación a diferentes *interpelaciones*:

• Las que provienen de la "confusión" epocal y de la "dispersión" de la E.P. que traen aparejadas el afloramiento de nuevas tensiones: entre proyecto general y proyectos particulares; la revalorización de lo local y la reterritorialización de las identidades; entre utopía liberadora y difusión de una ética de la eficacia. Esto pone en tensión la idea de apuntar más a la identidad personal que a proyectos globales de transformación.

• Las que provienen de los temas generadores de una época, y o de una situación espacio temporal específica. Los derechos humanos, la multiculturalidad, el género, la "otra historia" que ahora es instalada en los programas oficiales quitando la especificidad de contenidos de clase que caracterizaban a los de la E.P.

• Desde la multiplicidad de identidades culturales que comienzan a pensarse como conviviendo en el ámbito de lo popular y en donde se articulan los de "abajo" con los de "afuera". Los nuevos movimientos sociales.

• De los campos disciplinares de la teoría social. El redescubrimiento de la subjetividad y la relativización de la objetividad social como explicativa en primera instancia. Y el tema del sujeto en relación a la "acción a distancia" que proviene de la globalización y las comunicaciones.

• De los propios educadores que trabajan en el sistema escolar para que la E.P. se haga cargo de las disputas por los espacios públicos.

• Para ubicar a la E.P. dentro del terreno de las negociaciones y consensos con el Estado, las políticas públicas y el conjunto de la sociedad civil.

Tanto los *elementos* como las *interpelaciones* van constituyendo el qué y el para qué de la E.P., a la vez que van abriendo los sentidos y la multiplicidad del/los "inéditos viables".

Además, estas nuevas articulaciones de los elementos frente a las *interpelaciones* van demarcando nuevas y sutiles fronteras políticas y político-pedagógicas con otros discursos. Las continuidades de los núcleos de sentido históricamente constituyentes de la E.P. no son suficientes a la hora de conformar un "nosotros". Contra todo esencialismo y centración la identificación de "otros" diferentes y enemigos, no obstante, se endurece un núcleo de sentido: los "otros" son los que en distintos ámbitos y prácticas tienden a la supresión/subordinación material y o simbólica de las diferentes formas de construcción de identidades de sujetos populares y o alterativos.

<sup>(12)</sup>Retomamos la idea de lo político vinculada a la de hegemonía y equiparable al momento de la decisión.

Ese "otro" que fue nombrado por la E.P. como "dependencia", "desarrollo", "autoritarismo", "democracia formal", "neoliberalismo", hoy estalla en singulares configuraciones a nivel global y local renaciendo bajo distintas máscaras, en tanto apropiaciones (vacías) de sentido.

El campo de la E.P. posee cierto nivel de sedimentación en estas fronteras históricamente configuradas por las articulaciones coyunturales de sus elementos e interpelaciones. Conforma un "nosotros" identitario que aunque no cristalice en ningún "movimiento social", presenta una dinámica de inclusión para aquellos educadores que buscan distinguirse. La identidad de este campo, como toda identidad, se reconstituye a partir de ubicar y enfrentar a los antagónicos y, en esa estrategia, intenta articular las diferencias, como una política de la identidad que la transporta y resitúa constantemente, al tener que redefinir siempre su costado "popular" y su enfoque "educativo". No es por tanto, una identidad fija sino nómada, en cuyo viaje, al sortear las posibles cooptaciones debe desmarcarse siempre de alguna manera original, impensada, debatida y coyunturalmente construida.

La E.P. puede operar para los educadores críticos como manantial donde abreviar para la construcción de experiencias que se hagan cargo del "inédito viable".

De la noción de campo, entonces, pasamos a las "operaciones" posibles que podemos efectuar en relación a la E.P., si la consideramos como:

- Caja de herramientas para los educadores críticos. No se trata de adscribir sino de inscribir en ella y a través de ella nuestras preocupaciones críticas y transformadoras. En el sentido de hacernos cargo de interpelaciones situadas y articular los elementos quizás de modo original. Hacer presente nuevos modos de sobredeterminación entre los mismos y en los distintos momentos y espacios en que desenvolvemos nuestro accionar.

- "Lugar" o ámbito político-pedagógico en el que podemos conformar y reapropiamos reflexivamente de nuestra subjetividad, basándonos en la "ética de la solidaridad"<sup>(13)</sup>. En tanto nos permite construir nuestra propia identidad como educadores desde el diálogo reflexivo con la tradición<sup>(14)</sup> y con quienes participan al interior del campo. Como dijimos, pertenecer no es una cuestión de declaración sino de construcción sistemática de cara a

los límites que se deben asumir y los riesgos que se experimentarán. Pero es, la E.P. una casa que podemos portar en nuestro nomadismo y zigzaguo, y por qué no, a veces, exilio político-educativo. Casa como aquella morada inicial y como promesa final de un regreso acogedor. Quizá este nomadismo y viaje incierto nos configure como "migrantes" y en este sentido nos acerque a un enclasmiento provisional y a un modo de ser discontinuo, en que esta casa es mutante y provisional, aunque un "lugar" donde habitar<sup>(15)</sup>, a la vez que, construir el "inédito viable".

Todos estos trabajos con la tradición de la E.P. podrán ayudarnos para hacer un uso estratégico de la misma, por momentos esencialista como cuando nos vemos constreñidos a definirnos y declararnos en alguna identidad educativa, por momentos antiesencialista como cuando nos miramos entre nosotros y podemos definirnos más libremente, haciendo de la tradición más que un anclaje, un lugar desde donde desatar "inéditos viables".

## *La interculturalidad como práctica situada*

Retomando el hilo de nuestras reflexiones sobre el potencial transformador de la E.I., podemos considerar que pese a los diversos momentos históricos y diferentes reformas educativas ensayadas, la matriz constitutiva de la pedagogía de la modernidad persiste como identidad consolidada al interior de las prácticas docentes. Por otra parte, se producen quiebres en su pretensión igualadora, prácticamente insostenible bajo la aplicación de los ajustes neoliberales del estado y la economía. Por este motivo, la crisis se manifiesta no sólo por la pretendida desactualización y anacronismo de la escuela sino por la pérdida del sentido original de educar para la formación de ciudadanía, igualdad e integración.

Uno de los motores de la identidad del trabajo docente es la significación otorgada al "para qué" educar. Es desde este campo problemático que nos referiremos a cómo se procesa la llamada crisis educativa en el registro simbólico, y a cómo la *interculturalidad* puede producir un microclima propicio para los dilemas y desafíos de los docentes que enseñan en estos contextos.

Los maestros y maestras de nuestra provincia enfrentan las consecuencias del modelo de acumulación actual no

<sup>(13)</sup>Buarque, Cristovam.(1994) "La educación de la modernidad. Un enfoque desde Brasil" en *La Piragua*, N°9, Santiago de Chile, CEAL.

<sup>(14)</sup>"Se cosechan y se recogen los frutos de la historia, para articularlos, hacerlos hablar, re-memorar y re-escribir, y el lenguaje nace en el tránsito, en la interpretación". Iain Chambers.

<sup>(15)</sup>Nos basamos en ideas Iain Chambers (1995). *Migración, cultura, identidad*. Buenos Aires, Amorrortu

sólo en los aspectos salariales sino también en el reordenamiento discursivo y simbólico de las coordenadas de orientación sobre la función de su trabajo, aún sobre el mismo mandato de alfabetizar e instruir. En este aspecto, es claro que el consenso hegemónico que sustentó el imaginario pedagógico en que actuaron y fueron formados como docentes ha estallado.

Esa ausencia de nuevos "mitos motores" coloca a los docentes entre la pared de la pérdida de sentido, (o, por el contrario, la resistencia "esperanzada") y la espada de una Reforma que no se propone dialogar con las construcciones de la identidad del trabajo que vienen ocurriendo en la Provincia. En algunos docentes se advierte cierto consenso espontáneo al paradigma de la Educación Intercultural (y a la antropologización de los problemas sociales y educativos), indicador, por otra parte, de la necesaria recomposición de una identidad deteriorada e interpelada. La interculturalidad es disputada hoy en su significación acerca del "para qué" educar, disputa en la que se encuentran y desencuentran las operaciones discursivas sobre la identidad, la diferencia y la desigualdad.

En esta búsqueda, se vuelve necesaria una *presencia* discursiva, para la cual, según Laclau hay un trabajo del mito para "suturar ese espacio dislocado, a través de la constitución de un nuevo espacio de representación"<sup>(16)</sup>. Se abre, así, un *espacio mítico* que "se presenta como *alternativa* frente a la forma lógica del discurso estructural dominante"<sup>(17)</sup>. En tanto se aleja de la objetividad presente, buscando aquello en que reside su falla constitutiva, es decir su plenitud ausente, el mito se transforma en imaginario, y opera como "el horizonte ilimitado de inscripción de *toda* reivindicación y de *toda* dislocación posibles"<sup>(18)</sup>.

Retomamos lo anterior en dos direcciones. La primera tiene que ver con el *lleno* que el discurso de la Educación Intercultural viene a ocupar como espacio de representación y constitución de sujetos bajo la ilusión de un "puente cultural" que facilitaría la integración y la inclusión. La otra dirección puede ser concebida como una cuestión "hermenéutica", ya que tiene que ver con toda la problemática de la comprensión e interrelación con el "otro": maestros/as de clase media, alumnos/as pobres (bastante más pobres que los maestros, pese a

la creciente pauperización de la docencia), maestros huincas, alumnos criollos-mapuche-chilenos, por tomar dos expresiones posibles de la relación entre sujetos en el contexto de nuestra provincia.

La Educación Intercultural, además de su carga propositiva, ética y programática ocupa el lugar de un discurso posible, un discurso por el cual se puede decidir la conformación de imaginarios pedagógicos. En esta opción, el discurso puede volverse pleno de diversos contenidos.

Como vemos, se *entra* a participar de juegos de lenguaje, en este caso organizados por las reglas de la *interculturalidad*. Pero si se leen detenidamente, estas apropiaciones señalan un nuevo espacio de disputa, un campo de construcción de hegemonía, en el que los imaginarios se potencian a partir de posiciones políticas. Estas reubicaciones plantean una serie de problemas que tienen que ver con el relativismo y con el distanciamiento de la disolución de lo particular en un universal-global. Lo que tienen de común las disputas, es quizás la incidencia hegemónica de pensar la interculturalidad como un paradigma funcional al neoliberalismo y que suavice sus fundamentos conservadores.

Lo anterior remite a la posibilidad de *comunidades* locales en tiempos de globalización: la de los Pueblos Originarios, la de las nacionalidades, obviamente, pero también la de una cultura docente basada en la potenciación solidaria del otro. Ahora bien, ¿quién es ese *otro*, que como sujeto pedagógico se inscribe en un campo *problemático mayor*? Como hipótesis planteamos (en ocasiones con preocupación) que, la utopía indigenista podría convertirse en nuevo mito motor y podría *llenar* el vacío de la crisis de identidad del trabajo docente. Quizá en la alternativa civilizatoria que conllevan estas reivindicaciones 'modernas' de los Pueblos Originarios, esté contenido para muchos docentes el punto de partida de una reflexión crítica sobre la identidad del trabajo, pero esta crítica no debería ser gobernada sólo por una lógica de sustitución.

El sentido de estas reflexiones alcanza un último punto: optar por la Educación Intercultural es abrir un juego cuyas reglas no se conocen de antemano, dependen de cómo se organicen los actores sociales y las construcciones de sujetos. Por un lado, la identidad del

<sup>(16)</sup>Laclau Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1993, pág.77.

<sup>(17)</sup>La perspectiva teórica en que se inscriben nuestras reflexiones siguen en este punto los desarrollos de Laclau en relación a las relaciones entre identidades y actos de identificación en la constitución de los sujetos sociales.

<sup>(18)</sup>Laclau Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1993, pág.79.

trabajo docente se ve atraída por esta "regresión a lo cultural" de la "naturaleza política" de la educación. Por el otro, pueden volver políticas esas dinámicas culturales que eventualmente se desplieguen en la relación pedagógica. Todo dependerá del juego de negociaciones cotidianas de cada escuela, pero también, de hacer valer sus propios dilemas y desafíos como la base de una interculturalidad entendida hacia el "sí mismo" de la identidad docente antes o simultáneamente que hacia otras identidades.

Nuestra reflexión, teniendo en cuenta que el "para qué" educar hoy en los contextos en que el 'contacto' cultural no es sino la expresión de un conflicto mayor, es que la Educación Intercultural podría continuar operando como un imaginario de tipo "salvacionista" en la identidad del trabajo, sin poner en cuestión los problemas estructurales de estas dinámicas y conflictos. Así, el discurso de la interculturalidad puede estrellarse contra la realidad de la exclusión, y reenviar al imaginario posible la arbitrariedad de la homogeneización cultural; por más contenidos de la cultura mapuche que se transmitan.

Una de las formas en que las actuales reformas neoliberales pretenden implementar el reordenamiento económico social de la sociedad es presentarlas como un *discurso pedagógico*. Se presentan como si tuvieran argumentos pedagógicos, calidad educativa, eficiencia, etc.; la descentralización, la reestructuración, la flexibilización, etc., adquieren argumentación pedagógica que oculta sencillamente la desresponsabilización del estado en la construcción de la ciudadanía y de lo público. Se considera obsoleto el modelo educativo tradicional, e inmediatamente se borran del imaginario educativo las *memorias*, las *experiencias*, y otras *reformas*. Las experiencias de la Educación Popular dentro y fuera de la escuela, de educación llamada alternativa, las propias experiencias que, como se dice, con sudor y lágrimas, vienen haciendo cotidianamente algunos docentes.

Decimos en otro trabajo que esta reforma actual, es una reforma sin identidad. ¿Qué es lo que queremos decir? Que quizás esas otras reformas tenían una identidad<sup>(19)</sup>, atacaban el cuerpo -si se quiere- de los docentes, desde el punto de vista del compromiso y la participación. La reforma actual pasa por arriba un conjunto de experiencias.

Hay muchas y diversas *formaciones culturales, políticas y pedagógicas* de docentes y experiencias que necesitan ser debatidas. Hubo proyectos de revalorización de la

cultura mapuche, hubo proyectos de construcción política de la cultura mapuche, hubo proyectos de negación de la cultura mapuche.

¿Cuándo vamos a discutir esas cosas?; ¿cómo se hicieron?; ¿desde qué concepciones ideológicas operaban?; ¿qué es lo que pasó con ellas?; ¿cuáles son los resultados?; ¿dónde estamos parados?

## Conclusiones

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

La posibilidad de la interculturalidad es un problema a nivel nacional del estado y otros pueblos y naciones. Es un problema de democratización de la sociedad, entre otras cosas de *reconocimiento activo del otro*. No es un problema de enseñarle la lengua indígena al indígena, o la otra historia: es comprender de qué manera la escuela puede facilitar que los mapuche se apropien de la misma y se construyan a sí mismos sin nuestra directividad. Un docente rural entrevistado lo decía claramente: "*correrse de la conquista*".

Es decir, nosotros nos las tenemos que ver no con la educación de los mapuche sino con la educación y formación de fondo que como docentes *argentinos* debemos deconstruir. Primero sacar el agua, luego llenar el balde.

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

<sup>(19)</sup>Nos referimos al Plan Educativo Provincial que se propuso la democratización administrativa y curricular a mediados de los '80.

No obstante, sabemos que a nivel político, como lo decíamos antes, hay que llevar un programa y una pelea respecto de las políticas culturales y educativas oficiales. Para que este Estado y esta Provincia se reconozcan como bilingües o plurilingües y pluriculturales, pero esa lucha política no tiene que invalidar la construcción caso por caso y situación por situación de esta problemática, porque sabemos que el pueblo mapuche no es que fue, y hay que "recuperarlo", o es y hay que respetarlo como es, sino que está siendo, lo mismo que el nuestro; es más, siempre hemos viajado juntos, aunque los "otros" han debido pagar caro su pasaje.

No se trata de implantar las artesanías mapuche en las salas de clase. La cultura mapuche como tal no reside en unas cuantas costumbres diferentes: no hay un "quantum" o cuota cultural de la que se pueda decir "le corresponde un 70% de indio, más o menos"; tampoco para esa categoría polisémica de la identidad nacional argentina.

Pensamos que la interculturalidad es una imposibilidad, lo que no quiere decir que no pueda ser una construcción, porque si hay una integración completa alguien desaparece. El problema está en otro lado, el problema es qué se va a hacer con la construcción de un Pueblo que siendo diferente se integre igualitariamente al Estado, cómo van a convivir varios pueblos autónomos dentro del Estado Argentino. Esto sería un avance intercultural democrático de alcance político y no meramente cultural. En este sentido, se deberían potenciar al menos dos dimensiones:

a) la del sujeto popular (el que a su vez se conforma de varios sujetos y movimientos políticos, sociales y culturales) con un proyecto plurinacional en un proceso de integración global sobre la base de estructuras sociales más igualitarias y de democracia radical en diversas fuentes y espacios de la sociedad civil, con capacidad de autonomía para controles locales, en algunos casos, y con una profunda desconstrucción, reapropiación y reinención de los mitos y pertenencias que lo identifiquen.

b) la de los sujetos políticos indígenas (mapuche en nuestro caso) con su derecho a la libredeterminación, autonomía, ampliación y control del suelo y el subsuelo de sus territorios, derecho a su autoeducación, y con capacidad de articularse a las otras construcciones de sujeto reforzando aquel proyecto de país plurinacional y

de democracia real. Y también construyéndose a sí mismos en ese proceso.

Cabe entonces la pregunta: *¿es posible una pedagogía intercultural dentro de la escuela?* La escuela pública para los sectores populares no existe, es una resistencia y una conquista cotidiana. Lo público debe operar como el espacio de la integración crítica y de la democratización del poder.

Ante las posibilidades de estatuir la cultura mapuche, y codificar sus rasgos más pertinentes para establecer políticas o programas culturales y educativos, sería más político asumir la interculturalidad realmente existente como un problema a actualizar y transformar en las escuelas. No es el caso de dar curso a una educación intercultural que haga ortodoxa la cultura mapuche y la funcionalice a los modelos hegemónicos despolitizando, (o desestructurando) la relación de la identidad con la lengua, la cultura y la política.

En otros trabajos<sup>(20)</sup> hemos insistido en los usos funcionales al neoliberalismo del paradigma de la tolerancia cultural. Queremos concluir en la necesidad de tener en cuenta que con la Educación Intercultural no se trata de contenidos y lengua indígena sino de las relaciones entre sujetos políticos y culturales que no están dados sino que se están construyendo políticamente.

(20) Díaz Raúl y Graciela Alonso 1997 "Cultura, pedagogía y política. Algunos cruces entre educación popular e intercultural" en *Cuadernos de Pedagogía*, N°2, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Rosario, Bordes.