

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

El Discurso de la Educación Bilingüe e Intercultural en Argentina. .

Carlos Falaschi O.

Cita:

Carlos Falaschi O. (1998). *El Discurso de la Educación Bilingüe e Intercultural en Argentina. III Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Temuco.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/iii.congreso.chileno.de.antropologia/108>

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

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>.

El Discurso de la Educación Bilingüe e Intercultural en Argentina

Carlos Falaschi O.*

Abstract

El pensamiento actual sobre el tema de la educación bilingüe e intercultural pone al descubierto siglos de prácticas coloniales destructoras de culturas y disgregadoras de las civilizaciones de los pueblos originarios americanos y las minorías étnicas; así como casi 200 años del dilema de hierro "integración o exclusión" en nuestros países latino-americanos, cuyos efectos residuales perviven fuertemente. Las normativas más recientes en la materia -caso de Argentina- aparecen así como una expresión de buenos deseos, una suerte de exposición, en la 'vitrina' de la comunidad internacional, de progresismos aún no digeridos. Esto nos induce a reflexionar sobre un 'discurso' donde brillan por su ausencia la voluntad política, los mecanismos de implementación; en suma, los hechos mismos. Nos queda entonces, al desnudo, sólo el discurso.

Introducción

Desde las experiencias de los jesuitas en las reducciones guaraníes del Guayra, parte de ellas en el actual nordeste argentino, truncadas por la Corona en el siglo XVIII, hasta las más recientes llevadas a cabo p.ej. por equipos de maestros en las provincias litorales de Chaco y Formosa con comunidades toba y wichi, ha sido constante el interés de grupos misioneros, religiosos y de ONGs de Educación Popular, por llevar adelante diversos tipos de experiencias de educación bilingüe; anotándose al mismo tiempo una gran heterogeneidad en lo que se refiere a los enfoques ideológico-culturales de las mismas.

En efecto y en este sentido, todas ellas han recorrido en la práctica variados caminos que fueron desde la simple **integración** y **aculturación** adaptativas -¿e ineluctables?- de tales poblaciones originarias, pasando por lo que se ha dado en llamar la **inculturación**, hasta las formas modernas -y opuestas entre sí- de

manipulación política y de **educación crítica** liberadora. En este último supuesto de intercambio liberador personal, colectivo/comunitario e interétnico es que situamos nuestra comprensión de lo inter-cultural.

Damos por sentada la relación dialéctica, interactiva o interfuncional del binomio **lengua - cultura**, así como el proceso de avances logrados en la doctrina internacional acerca de los sentidos de la aparente antinomia **igualdad - diferencia**. ("Porque somos iguales, tenemos derecho a ser diferentes", expresaba magistralmente un líder maya). Del mismo modo, expresamos profunda extrañeza ante la promoción de un discurso acerca de la **bio-diversidad** que ignora u omite el tratamiento conjunto de la **antropo-diversidad**, con su inmensa multiplicidad y riqueza de razas, lenguas y culturas, acerca de las cuales podemos decir que somos prácticamente analfabetos.

Es el mismo discurso de una **ecología** restringida o amputada, protectora de las especies y del medio-ambiente (concepción predominantemente europea o del Norte), que no tiene en cuenta e ignora a las poblaciones de la especie humana que conforman una comunidad biótica integrada con el universo natural, en el que "todo tiene que ver con todo" y, dentro de esas poblaciones, a la 'especie' actualmente más amenazada, que son los excluidos y los pobres.

Políticas y normativas oficiales o de Estado han corrido paralelas a los avatares de las experiencias no gubernamentales antes mencionadas, en general sin puntos de contacto. Mientras contamos sobre estas últimas con una relativa abundancia de la llamada "literatura gris", carecemos por el contrario de información y difusión acerca de hipotéticas iniciativas oficiales que

*Abogado, profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina; asesor y representante legal de la Confederación Indígena Neuquina y de varias Comunidades Mapuche.

den cumplimiento o ejecución real a las disposiciones legales que se han ido sucediendo a partir de los años '80.

El hecho no causa asombro alguno, puesto que en la irracional coherencia (desde el punto de vista de la lógica humanitaria social y educativa) del actual modelo hegemónico neo-liberal/conservador, no cuentan y han quedado abandonados a su suerte amplios sectores sociales considerados por este sistema excluidos (*out*) 'no rentables': los desocupados, discapacitados, enfermos, analfabetos, jubilados ... y también indígenas⁽¹⁾. Del mismo modo que se han convertido en 'malas palabras' expresiones tales como reforma agraria, justicia social, función social de la propiedad, etc.

Nos interesa, en este trabajo de recopilación y -en cierto modo- de exégesis, referirnos a las políticas y normativas existentes en la materia y en nuestro país, Argentina (no necesariamente aplicadas o con fortuna eventualmente aplicables), y especialmente a aquellas producidas en las dos últimas décadas, los años '80 y '90, con relación a los pueblos originarios.

1. Las innovaciones

normativas a nivel provincial

En el curso de los años '80 y con el retorno a las instituciones democráticas, se produce en nuestro país una **eclosión de legislaciones provinciales** (en aquellas provincias donde se registran núcleos importantes de población aborígena⁽²⁾), consecuencia ésta de múltiples factores, entre los que podemos enunciar: a nivel nacional, el retorno ansiado a la democracia en 1983; a nivel mundial, la evolución de los estudios antropológicos y etnográficos, y el avance -en todos los campos, pero sobre todo en derechos colectivos y de los pueblos- del movimiento de los Derechos Humanos. Señalamos aquí lo atinente a la temática de este trabajo. Así tenemos, en **Formosa**, la Ley N° 426 de 1984 que, entre otras políticas indigenistas, dispone la elaboración

de planes, a cargo del Ministerio de Educación y del Instituto de Comunidades Aborígenes, sobre enseñanza bilingüe en la educación básica y prevé la preparación de instrumentos para su aplicación en la enseñanza secundaria, y la formación de docentes aborígenes que cubran las vacantes producidas en las escuelas de aplicación.⁽³⁾

En **Salta**, la Ley N° 6373 de 1986 (vig. en 1988), crea el Instituto Provincial del Aborígena y, en una concepción cualitativamente diferente a la de Formosa, impulsa la "regionalización" del sistema educativo, entendiéndolo como el "*paulatino acercamiento de su cultura* (la de los aborígenes) *al contexto cultural global*", propone la formación de docentes especializados en educación aborígena, el conocimiento antropológico-social de esas culturas y, sólo al referirse a la Educación de Adultos y la reducción del analfabetismo, utiliza la expresión de "*promover la educación bilingüe*".

En el **Chaco**, la Ley N° 3258 (1987) crea el Instituto del Aborígena Chaqueño y expresa la intención de "*preservar, defender y revalorizar el patrimonio cultural*", y afirma, de modo folklórico, que "*las culturas toba, mataco (sic) y mocobí integran el acervo cultural de la provincia*"; también promueve el 'estudio' de la medicina natural (el sic y el señalamiento de 'estudio' son nuestros).

La Ley N° 2287 de 1988 (vig. en 1989) de **Río Negro** establece un Consejo Asesor Indígena y la incorporación, en los diseños curriculares, de contenidos sobre historia y cultura de los pueblos indígenas, tendientes a revalorizar su identidad histórico-cultural, prohibiendo los materiales didácticos e informativos que atenten contra su dignidad.⁽⁴⁾

En **Misiones**, por su parte, la Ley N° 2727 de 1989 crea la Dirección Provincial de Asuntos Guaraníes, se refiere a planes educativos especiales para las comunidades guaraníes, a su pleno acceso a la educación normal y, entre las pautas generales, propicia establecer "*programas especiales bilingües para todos los niveles de enseñanza, donde se resguarden los valores*

⁽¹⁾Hace más de 500 años, desde antes del arribo de los 'conquistadores' occidentales y cristianos, el imperio Inca y sus comunidades se ocupaban solidariamente de niños, ancianos y enfermos.

⁽²⁾No tenemos empacho en utilizar indistintamente los términos de *pueblos aborígenes, indígenas, o autóctonos*, sin aceptar su contraposición con la expresión '*pueblos originarios*' (que estimamos no obstante producto de una reacción política comprensible), por cuanto aquellos coinciden esencialmente en su etimología con esta última.

⁽³⁾El **Informe final** de la Subcomisión de Prevención de las Discriminaciones y Protección de las Minorías, C.D.H., ECOSOC-ONU, Cap. XIII (CDE, Ginebra, 28 de junio de 1983), ya se refiere a la formación de maestros autóctonos y a la participación de las comunidades en las instituciones educativas; a la alfabetización en lengua materna, a evitar la infusión de elementos culturales extraños, pero sin reducir los contenidos a una pura rusticidad excluyente de otros universales o sobre otros grupos humanos.

⁽⁴⁾En concordancia con la **Declaración de la UNESCO sobre Raza y Prejuicios Raciales**, Conferencia General. XXa. Reunión, París, 27 de noviembre de 1978; e Informe final, antes citado.

espirituales y culturales de la población guaraní.⁽⁵⁾

El Neuquén carece de ley indigenista (lo que ha cubierto posteriormente adhiriéndose por Ley pcial. N° 1800 a la Ley nac. N° 23.302). Por insistencia de Parlamentos de la Confederación Indígena Neuquina reclamando la enseñanza del *mapudugun* y demandas de Encuentros promovidos por el sindicato docente ATEN y comunidades mapuche en igual sentido, se obtiene que el CPE contrate maestros de lengua en algunas escuelas de comunidades⁽⁶⁾. La experiencia dura corto tiempo. A las razones financieras alegadas, podríamos agregar otras dificultades de implementación, vinculadas a la participación de la comunidad y a la selección/capacitación de dichos maestros.

2. Legislación nacional y normativa internacional incorporada

• La Ley Nac. N° 24.071 (1991) que ratifica el **Convenio OIT N° 169** de 1989 (el cual avanza notablemente sobre su precedente, el Convenio OIT N° 107), es un tratado al que la Constitución nacional reformada en 1994 asigna jerarquía superior a las leyes (art. 75, inc. 22).⁽⁷⁾ Este tratado, cuyas partes y primeros obligados son los Estados signatarios, establece en su *Parte VI* sobre *Educación y Medios de Comunicación*:

- El derecho de estos pueblos (originarios) a acceder a todos los niveles de la educación.
- La cooperación necesaria de estos pueblos en los programas y servicios educativos que les son destinados.
- La formación de docentes y agentes (del sistema educativo) autóctonos.
- El derecho de estos pueblos a crear sus propias

instituciones educativas y a contar con los recursos apropiados.⁽⁸⁾

- La alfabetización en su lengua materna⁽⁹⁾ y la enseñanza bilingüe.
- El acceso a los conocimientos generales y aptitudes, y a la información sobre sus derechos y obligaciones en lo laboral, económico, educativo, sanitario y social; así como sobre los derechos definidos en este Convenio.
- El compromiso de los gobiernos en la eliminación de prejuicios con respecto a estos pueblos, poniendo énfasis especial en el caso de libros de historia y materiales didácticos.

• La **Ley nacional N° 23.302, sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades**. Desde el propio título, percibimos ya el dejo etnocéntrico latente: Es evidente que se trata de política indigenista y no de política 'indígena', puesto que ésta es la que pueden desarrollar los aborígenes mismos y sus organizaciones.

Cuando aludimos al debate provocado en el Congreso Nacional por el Anteproyecto de *aggiornamento* en la materia denominado 'De la Rúa', que luego se convirtiera en Ley nacional N° 23.302 (1985), es inevitable tener en cuenta las disposiciones, anacrónicas pero aún vigentes a la sazón, de la **Constitución nacional de 1853**.

En este sentido, esa primera Constitución nacional mantuvo hasta fines de este siglo XX las siguientes disposiciones: "Art. 67.- (*Son facultades del Congreso: ...*) 15. *Proveer a la seguridad de la frontera; conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo*".⁽¹⁰⁾ Lo del 'trato pacífico' fue ampliamente violado con la llamada Campaña o Conquista del Desierto; en cambio la conversión religiosa fue promovida y practicada de un extremo a otro del país, conjuntamente con la alfabetización y enseñanza del castellano en las escuelas y hasta la prohibición (y

⁽⁵⁾No hemos consultado las Leyes indigenistas N° 3247 y 3367 de la Pcia. de Chubut.

⁽⁶⁾FALASCHI, Carlos: **M. Huentelaf: Un mapuche habla de la lengua. La alfabetización bilingüe**, PEA-IREPS, Cipolletti-RN, 1991; y **La Confederación Indígena Neuquina**. Reseña histórica, parlamentos y estatuto, IREPS-ApDH, Serie T.I.A. N° 4, Neuquén, febrero 1994.

⁽⁷⁾FALASCHI, Carlos: "Notas acerca de la última normativa internacional sobre pueblos originarios y su vigencia en el orden interno", Comunicación al **IV Congreso Argentino de Antropología**, Olavarría, julio 1994; y a la **X Conferencia Continental de la Asociación Americana de Juristas**, Santiago de Chile, septiembre 1994; y "El Convenio OIT N° 169 y su capítulo sobre Educación", Ponencia en **II Encuentro de Educación y Cultura Mapuche**, ATEN, Neuquén, 1994.

⁽⁸⁾Acerca del movimiento indio de los años '70 por escuelas propias y recursos oficiales en los EE.UU., cfr. LUSCHER, Frieda - SCHULTE-TENCKHOFF, Isabelle: **Les écoles de survie indiennes aux Etats Unis**, Coll. Itinéraires, 2ème édition, Genève, 1979 (trad. del autor en IREPS-ApDH, Serie T.I.A. N° 3, Neuquén, julio 1993).

⁽⁹⁾Como antecedente, el documento de la UNESCO: **Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza**, ED N° 53.III.8 S, París, 1954. Cfr. también los dos volúmenes publicados por el Instituto Indigenista Interamericano sobre experiencias de educación bilingüe e intercultural.

⁽¹⁰⁾Recordamos la **Bula Sublimis Deus** del Papa Paulo III (1537), que declara la igualdad espiritual de los aborígenes, en tanto son verdaderos seres humanos, deseosos de recibir la fe de Cristo. La norma correspondiente en la **Constitución de los EE.UU.**, menos autoritaria en el tema que la nuestra y más pragmática, sólo faculta al Congreso para regular el comercio con las naciones extranjeras, entre los diversos estados y con las tribus indias.

sanciones) al uso por los niños indígenas de su lengua materna. La **reforma constitucional de 1949**, luego derogada, ya había eliminado las dos últimas frases y conservado tan sólo la de "proveer a la seguridad de las fronteras" (en su art. 68, inc. 15).

La **Ley N.º 23.302** declara "de interés nacional la atención y apoyo a los aborígenes y sus comunidades" y prescribe, en educación, la preservación de lenguas y pautas culturales, la integración de la medicina tradicional y el respeto y reconocimiento de los procedimientos consuetudinarios en la elección de las autoridades comunitarias según su tradición.

- El **Cap. V. De los Planes de Educación** (arts. 14 a 17), dispone en el art. 14 como prioritario, intensificar los servicios educativos y culturales en los asentamientos; "resguardar y valorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional".

- Y en el art. 16, la división del nivel primario en dos ciclos: "en los tres primeros años, la enseñanza se impartirá con la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe". Para ello, promueve "la formación y capacitación de docentes bilingües", "con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos", y la preparación de textos y otros materiales.

- Promete finalmente, en el art. 17, implementar campañas intensivas de alfabetización y post-alfabetización, programas de compensación educacional y creación de establecimientos de doble escolaridad, con o sin albergue, con sistema de alternancias u otros.

- La **Ley Federal de Educación (LFE) N.º 24.195** tampoco garantiza en los hechos (comenzando por el presupuesto educativo) los derechos, principios y criterios que enuncia en el art. 5, tales como el fortalecimiento de la identidad nacional (?), la efectiva igualdad de oportunidades, la equidad en la distribución de los servicios, "la superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos", la erradicación del analfabetismo y, (en el inc. q), "el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y el aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza".

El tema de la educación bilingüe e intercultural indígena quedaría inserto, en este cuerpo legal, en lo que

denomina "regímenes especiales". Los cita por primera vez en el art. 11, ligados a la finalidad de atender necesidades no satisfechas por la estructura educativa básica y que exijan ofertas diferenciadas. Su tratamiento se desarrolla en el Tít. III, Cap. VII, arts. 27 al 34. Siete artículos conciernen a 'educaciones' varias, que hemos calificado de 'residuales' del sistema: la educación especial, la de adultos, la artística, a distancia y para niños/adolescentes internados. En el octavo y último artículo de esa 'mesa de saldos' figura no ya una educación indígena sino "programas" a promover ... Veamos su texto: "**Art. 34. El Estado nacional promoverá programas ... de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su caracter de instrumentos de integración**".⁽¹¹⁾

Como puede apreciarse, nada queda establecido sino un mandato de futuro, otra expresión de deseos. Esto nos recuerda el famoso debate doctrinario de las normas operativas y programáticas (estas últimas que fueron llamadas "pagarés sin plazo de vencimiento"). Pero además, la ley no brilla por su claridad ni se arriesga demasiado. No se trata ahora de una educación que tenga en cuenta los derechos fundamentales de los pueblos indígenas (como hemos visto en otras normas nacionales e internacionales), sino de simples "programas de fortalecimiento de lenguas y culturas" donde alcanzamos a percibir un cierto tufillo folklórico o de museo. Máxime, cuando -para evitar tal vez que dichos programas exageren o se disparen- el artículo finaliza "enfatizando su caracter de instrumentos de integración". ¿Integración a qué? El concepto de 'integración', a su turno, es utilizado con sentidos promiscuos por la ley en varias ocasiones (p. ej. en los arts. 1, 2 y 5), de modo polisémico y ambiguo.

3. La reforma constitucional de 1994

Con la camisa de fuerza conocida como el 'Pacto de Olivos' (de los dos partidos entonces mayoritarios), la Convención Constituyente para la reforma no podía tocar las normas de la *Primera Parte: Declaraciones, Derechos y Garantías*, llamada dogmática o de principios fundamentales. Pese a ello, la Convención agregó un segundo capítulo, titulado *Nuevos Derechos y Garantías*, que incorporó institutos anti-golpe-de-estado, sobre derecho a la resistencia, y otros: como la iniciativa, el

⁽¹¹⁾Cfr. FALASCHI, Carlos: Ponencia "Marcos normativos para la Educación Especial. Los regímenes especiales", Panel en *Jornadas de Universidades Nacionales sobre Educación Especial*, RUEDES, Cipolletti, octubre 1997.

referendum o consulta, la protección al consumidor y al medio ambiente, y el recurso de amparo. Y es en este capítulo, en nuestra opinión, que debió tener cabida el nuevo régimen relativo a los derechos fundamentales de los pueblos originarios.

Sustanciales **modificaciones en política indigenista**, producidas por la Reforma constitucional del '94, derogan las caducas normas que comentamos en el anterior punto 2, a tenor de modernas y mejores doctrinas internacionales. Las nuevas disposiciones se hallan concentradas en la misma ubicación de la vieja Constitución, en el Cap. IV sobre las *Atribuciones del Congreso*, art. 75, inc. 17, del cual extractamos las partes pertinentes a este trabajo: "*Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural ... Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones*".⁽¹²⁾

Glosando las partes citadas, podemos afirmar: a) El reconocimiento de la "*preexistencia étnica y cultural*" de los pueblos originarios, que hoy sobreviven en el territorio argentino, importa asimismo su reconocimiento como 'pueblos-naciones' dentro del Estado; por ende con los derechos fundamentales que les asigna el ordenamiento jurídico internacional sobre minorías étnicas, entre ellos un primer grado de autonomía en el orden interno⁽¹³⁾. b) La garantía del "*respeto a su identidad*" exige admitirlos como pueblos-otros, diferentes, con su propia filosofía, religión, derecho consuetudinario, estilo de vida y costumbres, escala de valores y organización social. c) El "*derecho a la educación bilingüe e intercultural*" resulta entonces consentáneo y derivado de las premisas anteriores; y más allá de esto, con la plena atribución de los pueblos autóctonos para organizar su educación indígena mediante recursos públicos participados y para co-gestionar la educación pública oficial en sus comunidades.

Queremos citar en fin el documento más reciente de la **Declaración de Hamburgo** (UNESCO, Vª. Conf-Int-EA o Conferencia Internacional de Educación de Adultos,

1997, en la cual participó nuestro país) que, refiriéndose en el punto 15 a los pueblos indígenas y nómadas, dice: "*el aprendizaje ... debe reflejar la riqueza de la diversidad cultural y el respeto a sus tradiciones y sistema de aprendizaje; el derecho a aprender en lengua materna*". Afirmo esa Declaración que la Educación de Adultos puede contribuir "*a preservar y documentar la sabiduría oral*" (de estos pueblos) y una educación intercultural estimular "*el aprendizaje entre y sobre las diferentes culturas*". Y, en el punto 18, asigna a estos pueblos los derechos obvios y reiterativos de: "*acceder a todos los niveles y formas de educación*", de "*valorizar su propia cultura o usar sus propios idiomas*", y de "*una educación ... lingüística y culturalmente apropiada a sus necesidades*".⁽¹⁴⁾

4. Consideraciones finales

La breve reseña que antecede, mechada con nuestros comentarios, induce a formular algunas **conclusiones** que son generales, pero que estimamos básicas.

1.- La **normativa** existente y vigente en nuestro país y en la materia actúa hasta el momento como un mecanismo discursivo *pour la galerie* internacional, del 'deber ser', de lo que queda bien y de la 'buena conciencia' nacional, más que como una base operativa de acciones consecuentes (interesante tema para la Antropología jurídica). El discurso jurídico inoperante (dicho 'letra muerta') se asemeja al discurso político. Se constata la **ausencia de voluntad política** para su ejecución en la práctica, y la enorme **distancia** va de las declaraciones y promesas de "promoción de ..." a iniciativas reales por parte de las autoridades educativas nacionales del Ministerio de Educación y provinciales de los Consejo Provinciales de Educación.

2.- En lo educativo como en lo social, la imposición de un régimen igual a los diferentes, deviene paradójica y francamente discriminatoria, si no queremos "confundir las cosas de la lógica con la lógica de las cosas" (P. Bourdieu). La normativa existente y vigente en el orden político-jurídico interno es **más que suficiente** -como tal- para fundar, impulsar y ejecutar acciones concretas en el campo de la educación indígena y de la educación bilingüe e intercultural de los pueblos indígenas (y en

⁽¹²⁾FALASCHI, Carlos: "Primeras reacciones a la reforma del inc. 15, art. 67, de la Constitución Nacional sobre derechos indígenas", Ponencia en **Taller Cono Sur de ILSA-CISALP** 'Promoción Integral de Los Derechos Humanos en América Latina', Buenos Aires, septiembre 1994.

⁽¹³⁾v. DIEZ, F.L. - FALASCHI, C.: "Pueblos originarios: ¿Libre determinación o autonomía?", Ponencia en **Seminario Regional 'Derecho Internacional y Pueblos Originarios. El Convenio OIT N° 169'**, con auspicio OIT, UNC, Neuquén, septiembre 1995.

⁽¹⁴⁾FALASCHI, Carlos: "La LFE y políticas en educación de jóvenes y adultos. Los regímenes residuales", Ponencia en **Encuentro Nacional de Universidades en el Área de la Educación de Jóvenes y Adultos**, Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, septiembre 1998.

nuestra región, del Pueblo Mapuche).

3.- Cabe a las propias **organizaciones indígenas** en primer lugar, junto a otras **instituciones** como las universidades (cátedras, proyectos y equipos de investigación y extensión), a las **organizaciones populares** (sindicatos de docentes y estatales, centros de estudiantes, organismos de derechos humanos, ONGs de educación popular) y otros movimientos y agrupamientos de la sociedad civil, asumir su rol 'instituyente' y efectuar la sistematización de las experiencias habidas y serios estudios preparatorios, así como la resistencia, presión y demandas necesarias frente a la sociedad política 'instituida', los poderes del Estado, a efectos de hacer realidad propuestas viables,

e incluso progresivas, de **educación indígena autónoma** y de **educación pública bilingüe e intercultural**, tanto en los niveles de enseñanza inicial y básica, como en los regímenes llamados 'especiales' (alfabetización; educación de adultos, especial, artística, no formal, etc.)

4.- Estas propuestas no significan en absoluto un reduccionismo cerrado en sí mismo (fundamentalista y etnocéntrico por el otro extremo), como tampoco una enseñanza *light* que omita los saberes y aprendizajes teórico-prácticos universales, aquellos sobre los diferentes pueblos y culturas, y todos los necesarios para permitir a esas poblaciones sus **opciones interculturales** y la **libre y no discriminada inserción** en los circuitos políticos, sociales, laborales y económicos de la sociedad global. ⁽¹⁵⁾

⁽¹⁵⁾En concordancia con disposiciones del Convenio OIT N° 169 y otros instrumentos citados.

Interculturalidad, Política y Educación: El Maestro de Lengua en las Escuelas de Comunidad Mapuche en la Provincia de Neuquén.

Laura Monbello

Introducción:

La imbricación de la escuela en tanto agencia estatal, aparece como particularmente relevante en la construcción y expresión de identidades culturales. En tanto espacio público, la escuela ocupa un lugar privilegiado, en el que se juegan procesos identitarios mayores, por su peso en la construcción de "comunidades imaginadas" (Anderson, B.:1990) y símbolos de pertenencia. Por otra parte, el desarrollo desigual de la conciencia y adscripción identitaria entre los mapuche, ligadas a los procesos de su organización política y comunitaria, hacen que la escuela en estos

contextos no pueda por lo general dejar de intervenir en esa construcción.

El poder económico, cultural y social que las instituciones educativas mantienen en estos contextos (emprendimientos productivos, organización de cooperativas, talleres y comercialización de artesanías, etc., ligado a la función sanitaria, de transporte, y de comunicaciones) las convierte en un territorio de disputa, en un campo de negociación de reivindicaciones identitarias de lo más diversas.

Sin embargo el vínculo escuela-comunidad no es considerado como determinante de las identidades, sino un campo en el cual éstas se constituyen.