

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

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

Laura Monbello.

Cita:

Laura Monbello. (1998). *Interculturalidad, Política y Educación: El Maestro de Lengua en las Escuelas de Comunidad Mapuche en la Provincia de Neuquén*. III Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Temuco.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/iii.congreso.chileno.de.antropologia/109>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evbr/n7e>

*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>.*

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. <sup>(15)</sup>

<sup>(15)</sup>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.

Históricamente en el proceso de integración de la población indígena, sobreviviente o reasentada, a la nacionalidad argentina, la función civilizadora de la escuela, cumplió un papel importante. En este aspecto, la educación nacionalista a través de la transmisión de los contenidos y formas de vida (historia, pautas culturales y morales normativas) incidió explícita o implícitamente, en el desplazamiento de la identidad comunitaria de base étnica, anteponiendo como identidad fundamental la pertenencia a la "comunidad nacional", en un todo de acuerdo con el integracionismo republicano de las políticas indigenistas oficiales.

La identificación con lo nacional en esta perspectiva no incluye al otro como diferente sino como contraste incluido sobre un fondo de homogeneidad cultural, lo que involucra una leve consideración de algunas de sus costumbres pero casi ninguno de sus derechos fundamentales.

Actualmente, otro tipo de educación, para la construcción de sus identidades y sus símbolos de pertenencias son reclamados por los mapuches neuquinos, al menos en la voz de sus organizaciones y sus dirigentes comunitarios, en relación a sus derechos fundamentales, en especial el de la cuestión territorial y el reclamo de su reconocimiento como Pueblo-Nación diferente dentro del Estado Argentino.

Los reclamos del Pueblo Originario Mapuche, en el campo educativo son acompañados y construidos en conjunto con un grupo importante de docentes que trabajan en escuelas de comunidad. Son ellos quienes respaldados por su organización gremial (ATEN) asumen la producción de una "pedagogía rural" y específicamente del tratamiento de la cuestión indígena.

Hacia mediados de los '80 se lleva a cabo una serie de encuentros sobre educación rural, en los que el gremio docente tiene un papel protagónico. En esos encuentros la reivindicación recurrente es la de la "pedagogía rural", además del mejoramiento de los aspectos materiales y de infraestructura.

Ya en los '90 estos encuentros se abren a la cuestión indígena, y se realizan dos encuentros dedicados al tratamiento de la educación en las escuelas de las comunidades mapuche. Es importante destacar que en estos encuentros participaron dirigentes de las organizaciones y comunidades mapuche, quienes plantearon la necesidad de recuperar la escuela como un espacio posible de construcción de su propia identidad. En este sentido el problema de la enseñanza y uso de la lengua originaria en la escuela se convirtió en el eje central de la discusión, condensando distintos

significados a cerca del reconocimiento y construcción de la *otredad*, al mismo tiempo que impulsaba un ejercicio político-pedagógico diferente.

Uno de los logros más importantes que resulta de estos Encuentros, es la solicitud al Consejo de Educación Provincial de la creación del cargo de "Maestro de Lengua", cuya implementación se consigue en el año 1995, y que por razones presupuestarias, según argumenta el mismo Consejo, fue desactivado.

## *La Interculturalidad*

### *en el campo educativo:*

En tanto lugar de enunciación de discursos verdaderos, la escuela, se constituye como un campo simbólico de organización y construcción de tramas de significación. Estas tramas que se presentan como homogéneas y se pretenden armónicas resultan, sin embargo, continentes de heterogeneidad y conflictos, que estallan y se derraman sobre las prácticas pedagógicas a la hora del encuentro con el diferente.

Precisamente, el modo de resolver el encuentro con el diferente, se ha convertido actualmente, en uno de los problemas educativos centrales. El respeto, el pluralismo, la tolerancia, aparecen en el discurso educativo oficial, al mismo tiempo que en el discurso del colectivo docente que trabaja en estos contextos, y de las organizaciones y comunidades indígenas.

Las modificaciones que supone pasar de un modelo educativo homogenizador y normalista, a uno que contemple las diferencias y el pluralismo, se condensan en el polisémico discurso de la Interculturalidad.

Este discurso está expuesto a una mutación de significados en relación a la política macrosocial y específicamente educativas que se impulsen o propongan.

Así el actual modelo neoliberal toma el discurso de la interculturalidad centrándolo en el respeto por algunos aspectos culturales de los estigmatizados como *distintos*, en este marco la tolerancia, se traduce en cierta consideración por algunos elementos de la cultura considerados pintorescos, que decoran o ilustran a determinados grupos sociales. El "pluralismo muerto" (McLaren, P.:1993) que consagra el neoliberalismo en el discurso de la interculturalidad, permite dominar las diferencias y reducirlas a identidades fragmentadas y asimilables, al mismo tiempo que con-funde diversidad y desigualdad.

Esta separación entre cultura y política, permite el ocultamiento de las desigualdades, lo que puede convertir

al discurso de la interculturalidad en un mecanismo de exclusión eficaz.

Llevado al terreno de las políticas educativas esta idea de interculturalidad, se traduce en programas de educación compensatoria biculturales y bilingües orientados a que las minorías adquieran las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela; estos programas se insertan en modelos de integración pluralista que impulsa a la escuela a preparar a los alumnos para convivir y aceptar la diversidad (Sedano, A.:1998)

Por otra parte la interculturalidad entendida como una relación posible solamente en el marco político-social de un Estado Plurinacional, es la base común de la que parten las organizaciones gremiales docentes y las organizaciones indígenas mapuche en Neuquén.

Al reafirmarse como Pueblo-Nación, los mapuches no sólo se consolidan como grupo identitario particular dentro del Estado nacional, sino que reclaman el ejercicio político de su diferencia. En este sentido el territorio y la lengua adquieren un carácter emblemático sintetizando la posibilidad real de su existencia, mediante el reclamo del territorio y la lengua propia legitimaran sus derechos a la identidad y a la autonomía. Las organizaciones indígenas mapuche entrarán a la escuela a disputar los sentidos de la interculturalidad y de la educación:

"Nosotros tenemos nuestra propia base educativa cultural. Sin embargo creemos firmemente en la convivencia y en la unidad en la diversidad cultural. Por ellos entendemos que la interculturalidad debe permitir lograr:

- Fortalecer la cultura originaria mapuche.
- Establecer una relación justa y equitativa entre las dos culturas.
- Participar en el control de los objetivos, las normas y los contenidos a impartir en la escuela.

Para ello debemos apropiarnos de la escuela como un espacio de intercambio de elementos entre las dos culturas, pero donde la base primaria sea la cultura mapuche."

"Interculturalidad es entre culturas. Entendiendo la cultura como los elementos que definen la identidad de un Pueblo, no el manipuleo de esa identidad relacionando la cultura con los elementos folklóricos o ligados a los usos y costumbres como sólo prácticas tradicionalistas.. Cultura debe ser entendido en todo su contenido. No existe la cultura mapuche sin los elementos que los constituyen: idioma propio Mapudungun, norma y principios Nor y Az que orientan su existencia, autoridades originarias Lonko-Werkén-Pillán Kuse, y el

control del espacio físico Waj Mapu/Territorio donde desarrolla y proyecta su vida autónoma. Estos son los derechos fundamentales que hoy son negados al Pueblo Originario Mapuche por el Estado Argentino. Por ello no es posible poner en práctica la verdadera Interculturalidad" (Coordinadora de Organizaciones Mapuche-Nehuen Mapu).

La interpelación del Pueblo Originario Mapuche, es recepcionada por los docentes que desde sus organizaciones gremiales se pronuncian por una Educación Bilingüe Intercultural, cuyo contenido es diametralmente distinto al otorgado por las políticas educativas oficiales.

Las organizaciones gremiales ven en el paradigma de la Educación Bilingüe Intercultural, la posibilidad de entablar relaciones pedagógicas dialógicas e igualitarias en las que se articulen los diversos sistemas de valores y conocimientos. Este ejercicio por sí sólo no bastaría sin embargo para modificar las relaciones asimétricas entre el Estado Nacional y el Pueblo Mapuche, la instancia en la que deben dirimirse estos conflictos, trasciende al campo educativo. Pero la Educación Bilingüe Intercultural permitiría instalar en la escuela el debate acerca de los derechos fundamentales en función de un proyecto democrático que apunte a la formación de un Estado Plurinacional.

El Documento Final del Iº Encuentro de Educación y Cultura Mapuche afirma: "Integrar es acercar dos culturas sin predominancia alguna. Esta forma de integración implica que conviven dos culturas en pie de igualdad. Sólo podrá darse mediante un diálogo respetuoso.

Concebida así la escuela sería uno de los nexos entre las dos culturas, ya que cada una conserva su identidad. "Caminemos juntos pero no revueltos" expresaron los representantes de las comunidades mapuches presentes en las jornadas.

Dentro de esta concepción sí es necesario brindar herramientas para el mejor desarrollo de las comunidades mapuches, serán ellas mismas (mediante el diálogo) quienes expresarán sus necesidades y requerimientos." "Es fundamental y necesario que el conjunto de los Trabajadores de la Educación, en comunidades mapuches, definamos el rol de la institución escolar. Para ello no basta la buena voluntad o el intento individual y aislado, necesitamos del aporte de la comunidad en la que estamos trabajando (quien tendrá como interlocutor válido a la Confederación Mapuche) y de los lineamientos surgidos del C.P.E.N., quien deberá definirse y expedirse por una postura intercultural, desterrando el esquema asimilacionista."

"En la medida que no aceptemos la realidad de un país plurinacional y pluricultural, no podremos avanzar en la determinación de una educación alternativa que de respuestas a las demandas de las culturas interactuantes." (Naunauco, 1992).

Así a partir de reconocer la necesidad de asumir que las relaciones asimétricas que históricamente se establecieron entre los diferentes actores educativos, llevaron a la subordinación de los saberes y conocimientos del Pueblo Mapuche; los docentes se proponen realizar una serie de acciones educativas, y de demandas concretas al Consejo Provincial de Educación que terminaron formalizándose a través de la creación del cargo de "Maestro de Lengua".

Correrse de la tradición asimilacionista de la escuela, proponer a la interculturalidad como una relación que necesariamente debe construirse dialógicamente; es entenderla como proceso, en contraposición a entenderla como programa.

Las políticas educativas oficiales aparecen como programas acabados a los que basta con implementar para alcanzar los objetivos que se proponen. En este sentido la interculturalidad en la Ley Federal de Educación, tiene un carácter normativo y prescriptivo, lo que no permite imaginar una práctica política-pedagógica que sustente algo más que un ejercicio formal de la democracia.

La educación intercultural en tanto relación que se crea y recrea constantemente exige disputar y repartir cuotas de poder lo que implica "abrir un juego cuyas reglas no se conocen de antemano, dependen de cómo se organicen los actores sociales y las construcciones de sujetos." (Díaz, R.:1998, 9)

## *El cargo*

### *de "Maestro de Lengua":*

#### *intenciones y sentidos.*

En este caso no nos referiremos al desempeño efectivo, logros o limitaciones, que pudieron reflejarse en las distintas escuelas, que contaron con la experiencia de Maestros de Lengua; sino a las implicancias y significaciones que condensa.

La demanda por parte de la comunidad, asumida luego por el gremio, y a la que el Consejo da respuesta favorable, después de una serie de luchas y negociaciones; implica un reconocimiento explícito de la *otredad*. Sin embargo los alcances políticos de este reconocimiento fluctúan en relación a los sentidos que

se le imprimen tanto a la construcción de la alteridad como al propio proceso de reconocimiento.

En relación a la problemática del reconocimiento, retomamos a Charles Taylor, en su análisis de la política de reconocimiento que subyacen a los planteos del multiculturalismo. Este autor distingue, por un lado, la política de la universalidad, desde la que se intenta consolidar un imaginario en común para los distintos grupos sociales y culturales, y por el otro, la política de la diferencia, desde la que se pretende garantizar los derechos particulares de los individuos, grupos o colectivos sociales y culturales (Taylor, Ch.:1993)

El cargo de Maestro de Lengua puede interpretarse como un emergente significativo de la compleja articulación entre la política de la universalidad y la política de la diferencia, llevada al campo de lo educativo. Las tensiones se reflejan a la hora de establecer las competencias, alcances y limitaciones implicadas en este cargo, para los distintos actores.

El Maestro de lengua además de garantizar la enseñanza de la lengua mapuche, tenía como función ser el vocero de las necesidades de la comunidad, era el mediador entre la escuela y la comunidad, al menos esta era la intención que sustentó la demanda de docentes y mapuches, a las autoridades provinciales.

Entonces desde la perspectiva de los docentes, quien ocupara el cargo en la institución sería quien daría cuenta de lo que la población esperaba de la escuela y definiría la función de la misma en cada comunidad.

Este diálogo permitiría distintas y constantes reformulaciones identitarias tanto del colectivo docente, como de la escuela y la comunidad, danza que se baila al compás de complejos procesos de marcación (Briones, C.:1998), que implican espacios de negociación y conflicto.

Sin embargo el Estado provincial, preocupado por avanzar en la implementación de la Ley Federal en la provincia, intenta ubicar el otorgamiento de este derecho en el marco del nuevo paradigma de la "tolerancia" epidémica y apolítica, propuesto desde el neoliberalismo. Así el alcance de la creación de este cargo se limitaría a la enseñanza de la lengua originaria, con un fin preservacionista en los casos en los que *'la lengua se está perdiendo'*, y didáctico en aquellos que la utilizan cotidianamente, ya que partir de la enseñanza en lengua materna garantizaría luego, un mejor manejo de la lengua castellana.

Entonces, en nombre de la tolerancia y la equidad, se impulsa el bilingüismo en tanto glotopolítica que permite establecer una hegemonía lingüística la cual contribuya

a la construcción de una hegemonía política (Chiodi, F.-Loncón, E.:1995) de acuerdo a los parámetros establecidos por el nuevo orden mundial. "Cuando un pueblo impone su lengua a otra comunidad, obligándola a renunciar a la suya, de algún modo le impone también pensar como él, y pensar sus pensamientos ya pensados" (Chiodi, F.-Loncón, E.:1995, 17), el "maestro de lengua" entonces aparece como el agente del Estado destinado a ejecutar dicha política educativa.

Por su parte, para las comunidades, implicaba la posibilidad de que los saberes propios de la cultura entraran en la escuela, se legitimaran, proceso que permitiría apropiarse de un espacio que hasta el momento, sólo habían podido ocupar merced a la "buena voluntad" de algunos docentes. Significaba, entre otras cosas, la institucionalización de un derecho fundamental, un reconocimiento explícito, la entrada oficial a la narrativa de la escuela.

## *Diferenciar,*

## *Igualar, Desactivar:*

La entrada a la escuela de un miembro de la comunidad en calidad de maestro, con el objetivo de enseñar la lengua originaria, nos enfrenta a la complejidad de las relaciones que se establecen entre el derecho de los pueblos, los grupos sociales y los individuos a ser distintos pero no desiguales, y el tratamiento escolar de las diferencias sociales y culturales.

En este sentido intentamos aproximarnos a visualizar, desde el lugar del maestro de lengua en la escuela, por donde pasan las diferencias, a partir de qué parámetros se establecen las igualdades y cuales son los ejes por los que circulan los desplazamientos en los que se implican las construcciones identitarias.

En principio es necesario indagar acerca de los contenidos de la *diferencia*, es decir de donde viene esto que aparece como un dato de la realidad de que el mapuche es un *otro*, un *distinto*, que necesita y al mismo tiempo demanda el reconocimiento de su especificidad. En relación a esto entendemos con Briones que "desde que las expansiones neocoloniales hicieran del 'indio' una categorización social, lo indígena ha sido y es lo radicalmente 'distinto'. El *no*-indígena por definición, ha sido y es el *no*-distinto respecto de lo que se fuera estableciendo como estándares implícitos, esto es, como *norma* de colectivos de identificación más abarcativos que como los de 'humanidad', 'cristiandad', 'civilización' o 'nación', se han ido basando en inclusiones y exclusiones selectivas." (Briones, C.:1998, 22).

Precisamente estas inclusiones y exclusiones son las que vuelven significativas ciertas distinciones a la vez que ocultan, homogenizan o simplemente invisibilizan otras. De esta manera la carga significativa que porta 'lo mapuche', en tanto 'lo indígena', está anclada a procesos de identificación que históricamente se han venido articulando con prácticas discriminatorias.

Las escuelas de comunidad desde que existen estuvieron pobladas por mapuches. Los docentes que pasaron por estas escuelas en distintos momentos históricos, se encontraron frente a un pueblo que no reconocían como el propio. Sin embargo la función civilizadora de la escuela, en general y en estos contextos en particular, llevó a ejercer distintas prácticas discriminatorias, como la prohibición del uso de la lengua originaria, por ejemplo; entonces si la política educativa de ese momento llevaba a 'domesticar', a 'civilizar', a modificar profundamente los modos de vida del *otro*, era porque lo que aparecía como distinto, se visualizaba como negativamente distinto, es decir desigual. Igualar fue sinónimo de negar, operación que se realizó a fuerza de imposiciones y discriminaciones varias y constantes.

Estas operaciones produjeron, entre otros males, el imaginario colectivo de que *en la argentina no hay indios*. De ahí la importancia de que sea un grupo de maestros, el que impulse la creación del cargo de Maestro de Lengua, porque esto indica una modificación de las coordenadas que orientan los sentidos de la *distinción*, al mismo tiempo que relocalizan la noción de *igualdad*. Es esta una práctica concreta, por parte de estos docentes, que responde al mismo tiempo a una demanda de las comunidades que se autoidentifican distintivamente; es esta una acción de micropolítica que permite volver visible y legítima la existencia de una población *distinta* en la escuela. Entonces "parafraseando a Raymond Williams (1989: 48), podemos decir que la supuestamente obvia existencia de indígenas y no indígenas depende menos de 'los componentes de un producto que de las condiciones de una práctica' de marcación y automarcación." (Briones, C.:1998, 22).

Estos docentes logran correr a la escuela del mandato civilizatorio y promueven un tratamiento de la diferencia sobre la base del reconocimiento de la legitimidad y vigencia de los saberes del pueblo mapuche. Es a partir de considerar los conocimientos del *otro* tan válidos y legítimos como los propios que se establece la relación de igualdad. Esta igualdad permitiría un intercambio entre pares, y para afirmar la paridad es que la persona de la comunidad que entre a la escuela, entrará a enseñar, entrará como maestro.

Este tipo de interacción, entre los docentes mapuches y no mapuches, y entre estos y los alumnos, apunta a hacer de la escuela un espacio propicio para que los sujetos puedan construir significados, en lugar de quedar limitado a la transferencia de informaciones culturales. Lo que supone entender a la interculturalidad en la escuela como un campo de mediación semiótica enmarcada en una relación simétrica, condiciones que permitirían el derecho a ser 'distintos' pero no 'desiguales'. Es decir, lo que abre la escuela al ejercicio de las diferencias, no es ya la igualdad en las condiciones previas, sino la institución de una *relación* de igualdad; aquellas condiciones permitan la adquisición de los mismos conocimientos por parte de todos y cualquier tipo de alumno, esta nueva relación por su parte, tiende a posibilitar la construcción social del conocimiento.

Es importante reiterar que estamos en el terreno del análisis interpretativo, no concentramos en este trabajo la mirada sobre la diversidad de los modos que fueron adquiriendo las prácticas en cada escuela, ni en cómo se fueron dando efectivamente las relaciones entre docente mapuches y no mapuches, o entre estos y los alumnos. De la misma manera encararemos el análisis de las respuestas oficiales en relación a este caso particular.

Como explicitamos anteriormente, la creación del cargo para el CPEN (Consejo Provincial de Educación de Neuquén), implicaba más la aceptación tolerante de usos y costumbres 'autóctonas', que el reconocimiento de un derecho fundamental y la predisposición a entablar una nueva relación. Que la creación del cargo no solo no surja por iniciativa del CPEN, sino que sea fruto de una lucha y una demanda insistente de docentes y mapuches, es una muestra del posicionamiento del Estado frente al tratamiento de la diferencia en la escuela, a la que se suma la falta de acompañamiento y apoyo a los maestros de lengua que ejercieron en las distintas escuelas; finalmente al hecho de desactivar el cargo, que significa no disponer los fondos necesarios para solventar los sueldos de estos maestros, reafirman la actitud discriminatoria del Estado provincial.

A pesar de la evidente política de negación llevada adelante desde el CPEN, resulta llamativa tanto la figura como los argumentos usados para deshacerse de tan incómoda concesión.

Por qué no decidir abiertamente la disolución del cargo, por qué mantener formalmente la existencia del maestro de lengua en la provincia e impedir la efectiva realización de la tarea, mediante el corte de los recursos económicos mínimos e indispensables.

Disolver el cargo es una decisión política difícil de tomar en virtud del auge del respeto por la diversidad cultural que inunda los discursos hegemónicos, específicamente reflejados en las leyes educativas nacionales, promulgadas en los últimos años. En este sentido el término elegido ("desactivar"), es más que elocuente.

El problema político que aparece latente en el reconocimiento explícito que supone permitir la continuidad del trabajo concreto de los maestros de lengua, tiene que ver con el modo en que las pertenencias y las identidades se juegan como una relación de fuerzas. En este sentido, tal como lo expresa Mouffe, "la existencia social de un grupo se construye siempre en el conflicto" (Mouffe, Ch.:1996, 10), construcción en la que participan y se inscriben las identidades culturales.

Entonces un inferencia posible es que lo que se intenta desactivar no es tanto el cargo en sí mismo como el contenido potencial de conflicto, que será tal en la medida que el *otro* se reafirme en sus diferencias. Así des-activar significará literalmente eso, quitarle el contenido político. Esta nueva operación discriminatoria, que consiste en producir un desgarramiento entre lo cultural y lo político, es ejecutada desde la implacable variable económica. Crear el cargo y luego negar los fondos, es similar a decir '*quiero pero no puedo*', el análisis e implicancias de la impotencia del Estado excede ampliamente los alcances de este trabajo. Basta con tener en cuenta que la economía no es una cuestión hormonal, sino que su curso depende directamente de las decisiones políticas que se tomen oportunamente.

La ilusión que sostiene la posibilidad de la "reabsorción de la alteridad en un todo unificado y armónico" (Mouffe, Ch.:1996, 12), produce distintas estrategias que tienen como objetivo final evitar el conflicto. Estas estrategias oscilan entre la negación lisa y llana, y la implementación actual de un pluralismo muerto. Así en este caso puntual, el CPEN produce una síntesis patética: crea el cargo de maestro de lengua e inaugura el pluralismo, luego lo desactiva, es decir procede a matarlo. El certificado de defunción se le extiende a las diferencias en el mismo momento en que se vuelven políticamente significativas. Adquiere relevancia entonces la especificidad que debe tener el maestro que fue solicitado, en este sentido cabe preguntarse por la importancia de la significación política de la lengua originaria.

## *La Lengua*

### *como valuarte de la Diferencia:*

En principio es necesario tener en cuenta la aceptada

articulación entre lenguaje y poder, tal como lo explica Simone "quien posee el lenguaje se gana la posibilidad de acceder a la gama de experiencias (lingüísticas, pero sobre todo no lingüísticas) que éste habilita a hacer, mientras que quien no posee el lenguaje sino por pedazos está excluido de aquella posibilidad" (Simone: 1990,6). Por lo tanto además de permitir nombrar al mundo y al propio sujeto en relación a ese mundo, implica la habilitación para la acción social.

El maestro de lengua entonces abría la posibilidad también, de facilitar el proceso de autorepresentación y proyección del grupo de referencia. Implicaba "soltar la lengua para que signifique al mundo" (Chiodi, F.-Loncón, E.:1995, 47) y a partir de ahí reinventar las identidades sociales y colectivas, según las distintas modalidades que adquiere la interpretación, es decir la manera en que se van procesando las experiencias.

Entonces el ejercicio de la lengua originaria en y a partir de la escuela, trascendía ampliamente los límites de la transferencia de un lenguaje más, para inscribirse en el campo del discurso como práctica social (Briones, C.-Golluscio, L.:1997). En este sentido ese nuevo espacio de construcción de conocimiento en las escuelas de comunidad parecía prometer la gestación de otras, nuevas y/o resignificadas, prácticas; en la medida que la lengua "alimenta una línea de continuidad entre memoria histórica y proyección del pueblo" (Chiodi, F.-Loncón, E.:1995, 17). Porque como señalan Chiodi y Loncón: "La lengua mapuche acompaña la proyección del pueblo mapuche, y lo que es más importante aún, la hace posible. Legado de toda la comunidad mapuche, la lengua puede devenir en un núcleo de congregación social y política en el marco de un nuevo proyecto de pueblo" (1995:38).

Sin embargo las posibilidades de que estos procesos puedan tener lugar, dependerá de la capacidad por disputar espacios de poder que permitan apuntar a redefinir la sociedad nacional en términos pluriculturales, y al mismo tiempo reformular el lugar de los pueblos originarios en la sociedad.

### **Reflexiones finales:**

En relación a lo expuesto el proceso de creación y desactivación del cargo de maestro de lengua, entraña una multiplicidad de cuestiones que predispone a pensar en esta problemática más como un disparador para revisar distintos campos (políticos, pedagógicos, culturales, etc), y sus articulaciones, que a abordarlo como un estudio de caso con la intención de acotar el análisis.

Las negociaciones y disputas en las que participan mapuches, docentes y Estado, no son novedad, el devenir socio-histórico-político de los distintos colectivos en el seno de la Nación, han dado lugar a diferentes tipo de alianzas, confrontaciones, fragmentaciones. El cargo de Maestro de Lengua aparece entonces como paradigmático, en la medida que parece condensar nuevos y viejos sentidos acerca de cuestiones fundamentales como la identidad, la diferencia, la igualdad, vistas desde la dimensión educativa, que sin duda le imprime un matiz particular.

Al mismo tiempo el hecho de que el reclamo se materialice a partir de la escuela, en un momento de reforma en el que la función de la institución está puesta en duda, junto con la validez o pertinencia de los conocimientos de los docentes, aparece como un desafío, una provocación. Implica erigirse frente a un Estado que dispuso por decreto la crisis e ineficacia de la escuela pública, para decirle '*somos nosotros que trabajamos junto con la comunidad los que sabemos que es lo que hay que hacer en la escuela*'. Y pareciera ser que una de las cosas que hay que hacer en la escuela en tanto agencia del Estado, es reconocer las diferencias como un lugar legítimo desde el cual reclamar el respeto y ejercicio de derechos fundamentales; apuntando a la conformación de un estado plurinacional, pluricultural. En este sentido coincidimos con Dorronsoro en que "No es la existencia o la ausencia de heterogeneidad cultural lo que distingue a unos estados de otros, sino la dimensión política que se otorga en cada caso a las diferencias culturales" (Dorronsoro, I.:1995, 140). De la misma manera que como lo señala Briones "la combinación de criterios culturales y raciales de marcación (varía) en función de los proyectos políticos en pugna." (Briones, C.:1998, 33)

### **Bibliografía**

- Anderson, B.  
1993 «Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo». FCE., México.  
Bertely Busquets, M. y Robles Valle, A.  
1997 «Indígenas en la escuela». Grupo Ideograma Editores, México.  
Briones, C.  
1998 «La alteridad del "cuarto mundo" en su nueva ubicación: Avenida Estudios Etnicos, Esquina Raza». Ediciones Bordes.  
Briones, C., Golluscio, L. y Otros  
1996 «El discurso en los procesos de formación de "comunidad"». En: Jornadas Lengua y Literatura Mapuche, Temuco.

- Castaño, J.; Moyano, R.; Castilo, A.  
1993 «La educación multicultural y el concepto de cultura una visión desde la Antropología social y cultural». En: Revista de Educación, n°302.
- Chiodi, F. y Loncón, E.  
1995 «Por una nueva política del lenguaje». Pehuén Editores y Ediciones de la Universidad de la Frontera, Temuco.
- Díaz, R.  
1998 «Notas para pensar la construcción social de la identidad indígena».
- Díaz, R. y Alonso, G.  
1998 «La neo-narrativa de la interculturalidad y la refiguración del "para qué" de la escuela».
- Dorronsoro, I.  
1995 «Diversidad cultural, conflicto nacional». Talasa, Barcelona.
- Iº ENCUESTO DE EDUCACION Y CULTURA MAPUCHE  
1992 «Documento final», ATEN, Naunauco.
- Godenzi, J.  
1996 «Construyendo la convivencia y el entendimiento: Educación e Interculturalidad en América Latina». En: Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonia, J. Godenzi (compilador), Centro Bartolomé de las Casas, Cuzco.
- Golluscio, L.  
1997 «Políticas Lingüísticas y Pueblos Indígenas en Argentina». UBA, CONICET.
- López, L.  
1996 «No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación». En: Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonia, J. Godenzi (compilador), Centro Bartolomé de las Casas, Cuzco.
- Mc Laren, P.  
1993 «Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna». Cuadernos, Fac. Cs. de la Educación. UN de Entre Ríos, Paraná.
- Mouffe, Ch.  
1996 «Por una política de la identidad nómada». En: Debate feminista, año 7, Vol. 14, octubre.
- Moya, R.  
1996 «Conceptos políticos y estrategias para la educación bilingüe en América Latina». En: Educación Intercultural Bilingüe, Actas Primer Seminario Latinoamericano, Catriquir Colipán, D. (compilador), Temuco.
- NORGVLAMTULEAYIN  
(Educación Autónoma Mapuche).  
Coordinación de Organizaciones Mapuches, Confederación Mapuche Neuquina, Newén Mapu.
- Sedano, A.  
1998 «Educación Intercultural. Teoría y Práctica». Editorial Escuela Española, Madrid.
- Simone, R.  
1990 «L'educatzione lingüística». La nuova Italia, Firenze.
- Taylor, CH  
1993«El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"», México, FCE.