



Conflictos y resistencias en torno a la identidad mapuche en el sistema escolar de Chubut. Un estudio de caso en la Escuela Provincial N° 22 de El Maitén

Daniel Root¹

Introducción

En el presente artículo compartiremos una investigación llevada a cabo durante los años 2020 y 2021 [1] en la Escuela N° 22 de El Maitén (localidad perteneciente al Departamento de Cushamen en el noroeste de la Provincia del Chubut). La investigación se propone reflexionar sobre los alcances, los límites, las contradicciones y tensiones presentes en la implementación de la Educación Intercultural y Bilingüe en el territorio. En esta zona existen muchas familias de origen mapuche-tehuelche y muchos/as niños/as de dichas familias asisten a esta escuela. En ese sentido, se intenta identificar la presencia de la lengua y la cultura mapuche en la institución. Al mismo tiempo, se busca reconocer mitos y prejuicios existentes en la comunidad educativa acerca de los pueblos originarios, como así también determinar el modo en que la Escuela N° 22 aloja a la diversidad de culturas presentes en la sociedad maitenense.

En lo que hoy llamamos provincia del Chubut, Puel Mapu [2], la discriminación y culpabilización de los/as niños/as integrantes de las comunidades mapuche por su "fracaso escolar" siguen siendo frecuentes. Pese a que la Ley de Educación Provincial [3] prescribe la implementación de la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) esto no tiene un correlato en la práctica, por la falta de interés del Estado provincial en que eso suceda y también por los prejuicios de muchos/as docentes hacia los/as alumnos/as

¹ Daniel Root es Licenciado en Enseñanza de la lectura y la escritura para la Educación Primaria (UNIFE), Profesor de Enseñanza Primaria con especialización en Educación del Adolescente y el Adulto, Especialista Superior en Ciencias Sociales en la Escuela Primaria y en Educación y Derechos Humanos (INFoD). Actualmente se desempeña como docente en la EPJA N° 604 y en el IES N° 804 de El Maitén, Chubut.

root.78@hotmail.com

provenientes de las comunidades. Es evidente la relación que hay entre la situación descrita y los conflictos vigentes por las recuperaciones territoriales que lleva a cabo el pueblo mapuche, lo que lo convierte en objeto de hostilidades por parte del Estado y de los grandes terratenientes. En esta línea, hay trabajos de Beatriz Bixio (2007) y Magda Soares (2017) que son muy claros al señalar que los supuestos problemas escolares trascienden la escuela y que, no obstante, desde ella, en tanto escenario de disputa, podemos hacer algo. Veamos:

Una escuela transformadora es, pues, una escuela consciente de su papel político en la lucha contra las desigualdades sociales y económicas, y que, por eso, asume la función de proporcionar a las clases populares, a través de una enseñanza eficiente, los instrumentos que les permitan conquistar más amplias condiciones de participación cultural y política y de reivindicación social (Soares, 2017, pp. 37-38).

El recorrido a lo largo de distintas instituciones educativas de varios niveles en la región cordillerana del Noroeste de Chubut permite encontrarse con numerosos/as alumnos/as de origen mapuche aunque en muchos casos esto sólo se evidencia por el apellido, dado que son varios/as de ellos/as los/as que no se asumen como tales, ya sea por desconocer su historia o por la fuerte estigmatización que sufre este pueblo en nuestro país. En reiteradas ocasiones estos/as estudiantes son los que no logran avanzar en su trayectoria escolar, tanto en el nivel primario como en la escuela media.

Como se mencionara anteriormente, el Ministerio de Educación Provincial prescribe que en todas las escuelas de todos los niveles y modalidades de la provincia de Chubut los/as alumnos/as tendrán acceso a la Educación Intercultural y Bilingüe para cumplir propósitos tales como: “propiciar comunidades escolares cimentadas en valores interculturales”, “optimizar la interlocución con los Pueblos Originarios”, entre otros. (Sitio Web del Ministerio de Educación del Chubut)

El contraste entre lo planteado en la normativa y la realidad en el territorio es muy notorio. Teniendo en cuenta esa realidad es que intentamos responder algunos interrogantes en torno a la relación que existe entre la pertenencia a una determinada etnia [4] y el “éxito” o “fracaso” escolar, analizamos cómo la escuela acoge o expulsa a distintos sectores sociales y buscamos aportar elementos para incidir en una realidad territorial concreta y candente.

Durante muchos años el Estado argentino, que fue constituido a partir de un genocidio, negó la preexistencia de los pueblos originarios en este territorio para justificar su

persecución y exterminio (Viñas, 1982). Como se expresara en párrafos anteriores muchos/as niños/as tuvieron que negar su propia identidad indígena para no ser estigmatizados/as en la escuela, existen muchas investigaciones que dan cuenta de esta situación. Resulta imprescindible indagar sobre la pervivencia de esta realidad en las escuelas de la región para poder encontrar algunas de las respuestas que buscamos. Recurrimos entonces a las palabras de Rockwell y Ezpeleta: “Cuestionar y transformar las concepciones y prácticas vigentes, requiere aún de mucha construcción de conocimiento.” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 3). En esa dirección nos proponemos avanzar.

Un recorrido por la normativa y su historia

Para empezar a profundizar en el tema que nos convoca veamos cuál es el marco legal que regula la Educación Intercultural y Bilingüe en la Argentina y en la provincia de Chubut.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, prescribe en su artículo 52:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Mientras que la Ley de Educación del Chubut, que rige desde 2010, manifiesta en su artículo 72:

La Educación Intercultural y Bilingüe, es la modalidad del sistema educativo que atraviesa todos los ciclos, niveles y modalidades para garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas y migrantes, a recibir una educación respetuosa de sus pautas culturales. A los efectos de esta Ley, se entiende por pueblos indígenas y migrantes a las comunidades, entidades colectivas, familias y personas que se reconocen como pertenecientes a los mismos, con autonomía propia, una lengua ancestral y una organización social, política, económica y cultural sustentada en un espacio territorial (tierra, agua, aire, subsuelo y recursos naturales) que les confiere una cosmovisión, una historia particular y que garantizan su continuidad.

La implementación de la EIB en Chubut tiene un antecedente previo a las dos leyes citadas, ya que en el año 2005 se instaló un programa piloto en siete escuelas rurales

primarias de la zona de la meseta y la cordillera. Según la página oficial del Ministerio de Educación Provincial este podría considerarse el momento de inicio de la EIB en la jurisdicción.

En el año 2010 se creó la Coordinación Provincial de EIB dentro del Ministerio de Educación, coincidiendo con la sanción de la Ley de Educación Provincial. Desde ese momento a la actualidad la modalidad alcanzó a implementarse en solo 59 escuelas de la provincia. A partir de ese año se publicaron diversos materiales para el trabajo en las aulas [5]. También se crearon instancias de capacitación, pero si se observa la oferta total de las propuestas avaladas oficialmente el porcentaje es ínfimo [6].

Metodología

Debido a las características de la investigación y a los objetivos planteados se decidió adoptar el enfoque cualitativo para desarrollar la tarea. Siguiendo a Sautu:

Las metodologías cualitativas son apropiadas cuando el investigador se propone investigar la construcción social de significados, las perspectivas de los actores sociales, los condicionantes de la vida cotidiana o brindar una descripción detallada de la realidad. (Denzin y Lincoln, 1994 en Sautu, 2007, p. 236)

En ese sentido, este trabajo intenta aproximarse a la representación social que tienen los miembros del pueblo mapuche que asisten o asistieron a la Escuela N° 22, la mirada sobre este vínculo desde las distintas perspectivas presentes en la institución y las condiciones materiales y simbólicas que otorgan el marco en el que se desarrolla dicho vínculo.

Para ello se realizó un trabajo de campo en el que se utilizaron distintas técnicas de recolección de datos, entre las que primaron las entrevistas a docentes, estudiantes y familias actuales y antiguos de la escuela. Se busca poner en diálogo ese material rastreando pistas que nos permitan echar luz sobre un vínculo que a primera vista se presenta como traumático.

Es necesario aclarar que debido al contexto pandémico la mayoría de esos encuentros se dio en forma virtual a través de Google Meet o Whatsapp.

Los/as entrevistados/as fueron:

Mario Cañumil, ex alumno de la Escuela N° 22 entre 1966 y 1974; actualmente se desempeña como auxiliar de la Escuela de Adultos N° 604 que funciona en el mismo edificio.

Mabel Quinteros, docente de la Escuela N° 22 entre los años 1999 y 2013, directora de

la institución entre 2013 y 2017 y durante todo el año 2020. Actualmente es Supervisora Escolar de la región en la que se encuentra la Escuela 22.

Lorena Silva, docente de EIB de la Escuela N° 22 desde el año 2017.

Rogelio Fermín, integrante de la Comunidad Mapuche – Tehuelche de Vuelta del Río a cargo del espacio de EIB en la Escuela N° 22 desde el año 2008.

Silvana Vega, maestra de grado de la Escuela N° 22 desde hace varios años. En la actualidad está a cargo de Tercero, que es el grado en donde funciona el espacio de EIB. Aymar Barés es madre de una alumna de Tercer grado de la escuela y tiene otra hija que también pasó por la institución.

La selección de los/as entrevistados/as obedece al vínculo que tienen con la institución que constituye el objeto de estudio de la investigación. De esta manera aspiramos a realizar un aporte en la conformación de:

...una teoría educativa que parta de las realidades concretas educativas, que releve y sea parte de la voz de los docentes, que recupere la dimensión política de los proyectos educativos sin perder su rigurosidad científica. Pero, sobre todo, y en primer lugar, se precisa una investigación educativa que conozca las realidades escolares. (Dubin, 2022, p. 18)

Un dato que es importante resaltar es que la Escuela N° 22 comparte el edificio con la Escuela de Jóvenes y Adultos N° 604, establecimiento en el que me desempeño como maestro de ciclo. Ambas instituciones han establecido un vínculo a lo largo de los años que se ve reflejado en hechos concretos, por ejemplo algunos auxiliares de la Escuela N° 22 han terminado sus estudios primarios en la Escuela N° 604. Es por esto que mi posicionamiento al momento de la realización de esta investigación no era ajeno al cotidiano de la escuela.

Contexto

La Escuela Provincial N° 22 se encuentra ubicada en el centro de El Maitén, en el noroeste de la provincia del Chubut. Esta provincia es la que tiene el mayor porcentaje de población indígena de todo el país.

El Maitén tiene la particularidad de ser una suerte de puerta de entrada a la meseta chubutense, esto puede observarse en su paisaje que refleja la transición de la cordillera a la estepa. El pueblo es una tierra de contrastes: como sucede en toda la provincia, hay una fuerte presencia en su población de personas de origen mapuche y mapuche - tehuelche y al mismo tiempo hay un amplio porcentaje de su territorio que se encuentra en manos de la Compañía de Tierras del Sud Argentino, propiedad del magnate italiano

Luciano Benetton. La influencia de la Compañía en la vida política del pueblo es notoria. Esta contradicción se ve reflejada en la vida social, muchas personas asumen a Benetton y su “estancia” como un gran beneficio para el pueblo mientras que otras se posicionan en forma favorable al pueblo mapuche y a las reivindicaciones territoriales que viene desarrollando.

En la historia oficial del pueblo la negación de la identidad mapuche es estruendosa. Indagando en la biblioteca popular de la localidad se puede acceder a un libro que cuenta la historia de El Maitén (*El Maitén, su historia, su poblamiento*, no tiene datos sobre su autoría). Allí se describen las distintas oleadas y períodos que dieron lugar al poblamiento y crecimiento del pueblo y en ningún caso se hace referencia a los pueblos originarios preexistentes.

La vida de la localidad estuvo muy ligada a la presencia del ferrocarril. Mientras éste funcionó el pueblo se constituyó como uno de los más importantes de la región. El cierre del ramal en 1993 ocasionó graves consecuencias en la vida de la sociedad. A partir de ese momento la mayoría de la población comenzó a desarrollar sus actividades laborales en el sector público. En la actualidad el tren realiza un breve recorrido con fines turísticos [7].

La Escuela N° 22 es una de las dos escuelas primarias que hay en el pueblo, la otra es la Escuela N° 93. La localidad también cuenta con una escuela de educación especial, dos escuelas secundarias, una escuela de nivel inicial y la escuela para jóvenes y adultos.

La institución en la que se enfoca la investigación refleja en pequeña escala la realidad maitenense descrita en los párrafos anteriores. Fue fundada en 1963 y lleva el nombre de un ingeniero responsable del tendido ferroviario desde Ing. Jacobacci hasta El Maitén, Bruno Thomae, y tiene una impronta elitista muy marcada. En conversaciones informales ex docentes y alumnos/as han contado anécdotas que refrendan y justifican dicha fama. Una de ellas narra que no hace muchos años cada grado tenía varias secciones cuyo criterio de agrupamiento estaba basado en las “capacidades” de los/as estudiantes; no casualmente los/as pertenecientes a los pueblos originarios de la zona formaban parte de una misma sección. En la actualidad la institución conserva algunas características que la siguen diferenciando de otras escuelas aunque evolucionó hacia una apertura mayor.

La matrícula total de la escuela es de 331 niños/as, que asisten desde los distintos barrios de la localidad. A la mañana funciona el segundo ciclo y a la tarde el primero. El espacio de Educación Intercultural y Bilingüe se desarrolla en las tres secciones de

tercer grado.

Educación Intercultural y Bilingüe

Como vimos anteriormente, lo proclamado oficialmente por las autoridades ministeriales no coincide con lo que se observa en el territorio. En agosto de 2021 la Cámara de Apelaciones de Comodoro Rivadavia falló a favor de la Comunidad Nahuelen Lofche, intimando al Ministerio de Educación de Chubut a cambiar las condiciones para la instrumentación de la educación bilingüe a la que se destina pocas horas, pocos cargos, se limita contenido y formas de designar docentes.

La Escuela N° 22 funciona como una muestra clara de acuerdo a la información relevada. La carga horaria de los/as docentes de la modalidad es de solo siete horas semanales, por lo que no alcanza para cubrir la totalidad de la escuela. Por esta razón, la EIB se implementa en las tres secciones de un solo grado. Silvana Vega lo explica: “lo que observo yo es que hay una ruptura en cuanto al trabajo de la lengua mapuche en la escuela porque se trabaja solamente en el primer ciclo, en tercer grado, y luego en el cuarto grado ya se cambia.”

Mabel Quinteros también se refiere a ese tema: “Aún creo que falta mucho por hacer porque además es una carga muy reducida de horas y es una población escolar de muchos integrantes, entonces siempre hay que hacer una elección para poder seguir con la propuesta.”

Estos testimonios dan cuenta de lo expresado por Fabiana Nahuelquir, docente e investigadora integrante de la Comunidad Mapuche - Tehuelche Vuelta del Río: “En la práctica los kimche [8] ocupan un rol lateral y, dentro de las dinámicas institucionales, quedan marginados producto de poner, la burocracia ministerial, en primer plano su falta de formación docente.” (Nahuelquir, 2018, p. 17)

Lorena Silva refrenda esta idea cuando nos cuenta que ella y Rogelio realizan su tarea prácticamente en soledad. La docente relata que a veces le da la sensación de que no formaran parte de la escuela por el trato que reciben de parte de los/as docentes.

En la misma línea continúa Nahuelquir:

Esta (des)calificación se tradujo inicialmente en la precarización contractual y salarial con la que fueron incorporados al sistema. La desjerarquización no involucra sólo a las personas, también a sus conocimientos y contribuye a que diferentes actores los equiparen, y a sus prácticas, con materias especiales - como Plástica, Música o Educación Física. Esta equiparación deja a la práctica intercultural aislada y distanciada del resto de las prácticas escolares. (Nahuelquir, 2018, p.17).

Más allá de lo enunciado en la normativa, la realidad que se percibe en las distintas escuelas de la región y, particularmente, en la Escuela N° 22 es que la Educación Intercultural y Bilingüe no ocupa un lugar central en las políticas educativas llevadas adelante por el Estado chubutense.

Aquí aparecen con fuerza las ideas de Rockwell y Briseño Roa, quienes sostienen que la forma en que los Estados latinoamericanos reconocen a las lenguas indígenas a partir de la implementación de la Educación Intercultural y Bilingüe no constituye un impulso para su desarrollo, sino todo lo contrario (Rockwell, Briseño-Roa, 2020, p.1) .

En el mismo sentido avanza el siguiente planteo de Laura Diez:

La educación intercultural de manera aislada no puede establecer relaciones armónicas, porque el respeto mutuo entre las culturas no puede darse independientemente del resto de las condiciones sociales. No puede haber un reconocimiento armónico desde la educación mientras estructuralmente se vive en condiciones sumamente asimétricas y desiguales. (Diez, 2004, p.8)

Las políticas llevadas adelante por el gobierno provincial en relación a las comunidades indígenas de la zona refuerzan lo expresado por Diez. La represión como herramienta de resolución de los conflictos territoriales, el aislamiento de las comunidades, la falta de asistencia frente a situaciones de emergencia climática que suelen presentarse en la Patagonia exigen de mayores comentarios.

Escuela y territorio

La Escuela N° 22 de El Maitén no es ajena al proceso histórico de ocultamiento y negación de la identidad mapuche. Nuevamente en el relato de Mabel Quinteros encontramos referencias claras:

También Maitén trae toda una historia, puntualmente la escuela, de grupos minoritarios que por ahí costó mucho trabajar el enfoque desde la diversidad y no tanto cuestiones homogéneas. La escuela siempre tendió a homogeneizar, entonces fue una escuela muy reconocida por el nivel académico que tuvo siempre pero a la vez con un alto índice de repitencia. Ese índice de repitencia, o sea los estudiantes que repetían hasta dos y tres veces eran niños descendientes de pueblos originarios.

En esa misma dirección apunta el investigador y docente Daniel Loncón:

A mediados de la década de 1950, en una escuela rural en Cushamen, provincia de Chubut, Nélica y sus compañeros de clase eran castigados y obligados a pasar largas horas arrodillados sobre bolsas de maíz y sus dedos eran colocados sobre los pupitres y

golpeados por una vara o puntero de madera. Éste era el castigo por no "aprender" lo que el maestro enseñaba, por no hablar bien el idioma español o simplemente por su condición de indígenas. (Loncón, 2019)

Estos testimonios tienen puntos de contacto con las ideas de Soares (2017). De la información recolectada en las entrevistas no es posible concluir que el fracaso escolar en la actualidad pueda asociarse a la pertenencia étnica de los/as estudiantes, algo que está comprobado que sí sucedía en un pasado no muy lejano, como nos cuenta Loncón. Sin embargo sí puede inferirse que la Escuela N° 22 no es un espacio en el que la cultura y la lengua mapuche ocupen un lugar central. A partir de varios de los relatos se evidencia la falta de tiempo para la modalidad intercultural pero, sobre todo, la invisibilidad del mapuzungún en la institución. El pueblo nación mapuche está limitado a una pequeña parcela de la escuela en la que se priorizan cuestiones más relacionadas con las costumbres, efemérides, acontecimientos importantes, etc., pero se evita darle lugar a la lengua en tanto herramienta para empoderar al pueblo, y como factor que mantiene viva a su cultura. En este aspecto acierta nuevamente Laura Diez cuando afirma que:

Se pasó del clásico discurso homogeneizador de la cultura, al reconocimiento de la diversidad étnica y al otorgamiento de derechos específicos a ciertos grupos. Pero este cambio no ha generado transformaciones profundas en su estructura. Se reconocen las particularidades étnicas, pero no se propician condiciones de modificación del tipo de relaciones sociales. (Diez, 2004, p. 4)

Teniendo en cuenta lo antedicho no parece casual la omisión de la enseñanza de la lengua mapuche en la escuela como herramienta emancipatoria. Es interesante ver también cómo el fragmento de Diez resume en forma precisa la transición que revelan los testimonios.

El vínculo traumático entre la escuela y el territorio se agrava cuando el conflicto del Estado argentino con el pueblo mapuche se agudiza. Rogelio Fermín nos lo explica:

...en su momento con la comunidad cercana aquí, la Comunidad Cañiu, ellos tenían un conflicto territorial en su lugar e iniciaron una acción directa de frenar la subida al Cerro León y eso hizo que también tuviera cierta repercusión en la escuela porque la gente que no ve la manera tradicional que nuestra cultura mapuche tiene del respeto a la naturaleza se nos tildó de que éramos atrasados, que no teníamos en la mente esa idea de lo que hoy el sistema llama progreso, progreso para algunos.

Y continúa:

Entonces eso tuvo un impacto directo en la escuela porque ya los niños venían desde las casas hacia la escuela con una carga extra digamos que tiene que ver con la situación

que se dio en ese momento, del no ingreso al Cerro León y esa fue la repercusión directa en la escuela. Yo tuve que separar un poco a los niños por momentos porque me queda como esa secuencia de ver a los niños enfrentándose y discutiendo dentro de la escuela, un grupito al cual yo le iba a dar la clase defendiendo mi postura y la hora que nosotros estábamos trabajando y por otro lado la posición del resto de los niños que no quería aceptar esta mirada del mapuche que se negaba a la explotación del Cerro León.

En este punto cabe detenerse para poner en diálogo el relato de Rogelio con el pensamiento de Claudia Briones acerca de la interculturalidad: "Pienso en una interculturalidad que fomente relaciones horizontales, simétricas y recíprocas, menos como vía para suspender todo antagonismo (lo que es imposible), que como vía para estimular aprendizajes continuos y mutuos." (Briones, 2008, p. 50)

De los testimonios se desprende que hay mucho camino por recorrer aún para llegar a una interculturalidad entendida de esa manera y que no alcanza solo con el trabajo de la escuela, dado que ésta no puede suspender los antagonismos, por el contrario, los refleja.

Distintos modos de identidad mapuche

Varios de los testimonios recogidos nos demuestran lo difícil que puede resultar asumir una identidad indígena en nuestra sociedad. Mario Cañumil nos cuenta que en la época en la que él asistió como estudiante a la Escuela N° 22 (entre 1966 y 1974) "de mapuche no se hablaba nada, no como ahora". Y cuando se le consulta si tenía compañeros/as de origen mapuche se queda pensando para luego afirmar que, como todos/as eran de la zona, él entiende que la mayoría sería de origen mapuche. Avanzando en la conversación nos relata que su mamá hablaba la lengua mapuche pero que a él no se la transmitió, y también asume su origen mapuche. Estas palabras ejemplifican cabalmente lo expresado por Mariano Nagy en relación al reconocimiento de la propia identidad por parte de los pueblos originarios:

Ante ese enfoque negacionista y hostil, bien se comprende la autodesmarcación identitaria que las memorias orales recogen en toda la Argentina (y Chile) respecto a la recomendación/exigencia de los abuelos/as o madres a sus nietos para que no se identificaran como indígenas. Se alentó así el mito del país "blanco"... (Nagy, 2017, p. 66)

Resulta evidente que la negación de la propia identidad no es una decisión antojadiza de las personas de origen indígena sino que es una estrategia de autopreservación que tiene raíces históricas muy fuertes.

En el mismo sentido se expresa Rogelio Fermín cuando narra el vínculo de los/as niños/as del pueblo mapuche en el pasado con la institución escolar. Él describe a la

escuela como “uno de los principales actores en esos tiempos del desarraigo de los/as niños/as de las comunidades, de obligadamente acercarse a la escuela a aprender una cultura completamente distinta, un idioma completamente distinto para nuestra cultura”.

Más adelante nos cuenta que

la educación ha sido una de las principales ejecutoras de avergonzar a nuestra gente, hasta hoy día yo creo que hay gente que cuando uno se pregunta si es mapuche tiene ese miedo o vergüenza de decir o sentirse libremente mapuche.

La vergüenza y el ocultamiento siguen obrando en la actualidad sobre las conciencias de muchas personas pertenecientes al pueblo mapuche. Nuevamente podemos acudir a Nagy para profundizar sobre este tema:

...lo habitual era que, pese a su presencia, les enseñaran que ya no existían o les presentaran un relato paleontologizado o arqueologizado que los definía como un elemento más del paisaje natural, los comparaba con animales o tormentas o se detenía en una descripción exhaustiva de sus características físicas y explicaba su carácter en función de la geografía que habitaban (Artieda 2004), siempre en pasado, y como parte de una cadena evolutiva que había desaparecido o tendía a la extinción para dar lugar al crisol de razas y al aprovechamiento de un ex desierto exuberante y disponible para la producción. (Nagy, 2017, p.66)

En estos relatos se observa con mucha claridad cómo operó y sigue operando el Estado argentino al negar o minimizar la existencia de la cultura de un pueblo - nación. Coincidimos con Soares en la idea de que negar una cultura es negar la existencia de dicho pueblo (Soares, 2017, 6).

La negación de la propia identidad aparece introyectada en las conciencias de muchas de las personas de origen mapuche residentes en El Maitén. Podría definirse como una decisión estratégica, no ya para sobrevivir como lo fue a fines del siglo XIX y principios del XX, pero sí para evitar sufrir situaciones de discriminación.

Lengua mapuche

Otra vez es Mabel Quinteros quien grafica con claridad la presencia de la lengua mapuche en la Escuela N° 22:

El vínculo entre la cultura y la lengua mapuche en sí es mínimo (...) sabemos que la cultura mapuche viene mucho de la oralidad, la lengua mapuche y muchas veces los que tienen el conocimiento son los abuelos, algunos abuelos que van quedando en la comunidad. Nosotros en la escuela teníamos una cocinera que hablaba muy bien la lengua pero de la lengua en sí es mínimo lo que se puede llegar a trabajar.

En el testimonio de Mabel encontramos coincidencias con la investigación de Marisa Censabella sobre las lenguas indígenas en el territorio de lo que hoy es Argentina.

Veamos:

Las ideologías que sustentaron los procesos de homogeneización lingüística y cultural promovidos por el Estado argentino desde mediados del S. XIX, especialmente la desvalorización de los productos culturales, estilo de vida y lenguas de los pueblos indígenas provocaron, lo que en sociología del lenguaje se denomina desplazamiento de lenguas (desde una postura más reificante de las lenguas como organismos vivos) o abandono de la transmisión intergeneracional de la lengua vernácula (designación que hace hincapié en las decisiones -conscientes o inconscientes de los hablantes). (Censabella, 2010, p. 50)

Lejos de trabajar para revertir esta situación las políticas oficiales del gobierno provincial parecen reforzarla. En el caso de la institución que estamos analizando es lo que se percibe en la mayoría de los testimonios.

En función de lo observado queda claro que el lugar de la lengua mapuche en la Escuela N° 22 es secundario en el presente y nulo en el pasado lejano y reciente. Si a esto le agregáramos el espacio que ocupa la modalidad de la Educación Intercultural y Bilingüe en los organismos oficiales de la provincia del Chubut, podríamos afirmar con Rockwell y Briseño Roa (2020) que la meta del Estado provincial es conformar un estado monolingüe y homogéneo desde lo cultural y profundamente desigual socialmente. En pequeña escala, la Escuela que estudiamos parece refrendar esta idea.

Una vez más podemos recurrir al texto de Censabella pero en este caso para pensar en posibles líneas de acción que apunten a colaborar desde la escuela en la revitalización de las lenguas indígenas. Observemos lo que propone como tareas urgentes:

Si en la década de los noventa era imprescindible abordar el tema de la interculturalidad para no caer en el folklorismo, este principio de siglo exige, de parte de todos los actores involucrados, una reflexión seria y global sobre el por qué, para qué y cómo insertar la enseñanza de lenguas indígenas en las currículas escolares. (Censabella, 2010, p. 58)

Esta parece ser una cuenta pendiente tanto de los distintos gobiernos que se han ido sucediendo en la provincia del Chubut como en el caso particular de la Escuela N° 22 de El Maitén.

Conclusiones

En todos los testimonios se observa un elemento en común, el entusiasmo e interés de los/as estudiantes que participan de la experiencia.

Rogelio narra que

hay mucho interés en aprender, siempre esperan el momento ese de la hora de Mapuche, como ellos dicen en la escuela, y sí hay mucho interés en el trabajo, en la actividad que se va haciendo, en las cosas que vamos aprendiendo.

Mabel coincide: “yo creo que al día de hoy tiene un gran avance de apropiación del espacio, a los chicos les gusta mucho”. Silvana también cuenta que “en los niños se ve un gran entusiasmo cuando llegan los profes por aprender la lengua, se interesan”.

Y el resto de los/as entrevistados/as desde otros puntos de vista se manifiestan en el mismo sentido. Observemos lo que nos cuenta Aymar, madre de una alumna de tercer grado:

Me parece que está re bueno porque el espacio de EIB nos conecta a quienes no somos mapuche con un montón de historias y de haceres en presente que tienen que ver con los pueblos que viven acá desde siempre, entonces nos conecta también con el lugar, con el modo de vivir en estos pueblos, de sentir, con la forma de entender el mundo y me parece que eso tiene mucho sentido para nosotros porque bueno... vivimos acá.

De acuerdo a la información recopilada podemos inferir que el lugar marginal que el espacio de Educación Intercultural y Bilingüe ocupa en la escuela no se basa en la falta de interés de los/as estudiantes ni en la oposición de las familias. Como se mencionara en apartados anteriores, esta situación obedece a razones que tienen raigambre histórica y que operan con fuerza en el presente.

En este sentido es imprescindible señalar una vez más que en varias de las entrevistas se refleja la influencia que tienen en la escuela los momentos de agudización del conflicto territorial. Como vimos a lo largo del trabajo, Rogelio, Lorena, Mabel y Silvana aportan referencias concretas sobre las resistencias y cuestionamientos por parte de algunas familias que se hicieron más fuertes en las instancias de mayor agitación social; tal el caso de los reclamos y la posterior represión que culminó con la desaparición seguida de muerte de Santiago Maldonado.

Al respecto, nuevamente podemos destacar algunas de las hipótesis de Mariano Nagy:

Los pueblos indígenas, en tanto comunidades organizadas o ciudadanos con una agenda política propia, representan una nota discordante del orden social. No solo en la actualidad, sino respecto de sus historias y la del Estado nación argentino. Con su sola presencia golpean la versión patriótica y festiva de nuestro país (Nagy, 2018, p. 79).

Esta incomodidad de algunos sectores de la sociedad es la que se relata en los distintos testimonios y que encontró a la escuela como una caja de resonancia. Continúa Nagy

sobre el tema: “El racismo y el odio acechan, están entre nosotros. Perduraron en el tiempo. Emergen con virulencia cuando ciertas prácticas originarias son entendidas como prácticas contrahegemónicas, disruptivas de la armonía social o una alteración al orden establecido.” (Nagy, 2018, p. 79)

Frente a estos discursos la escuela no puede ser neutral y la tarea desde la interculturalidad debe ser una herramienta para desarmar y combatir estas ideologías tan nocivas.

El trabajo de Nagy citado analiza muy bien los discursos de las clases dominantes sobre los pueblos indígenas desde antes de la conformación del Estado argentino y el papel de los medios de comunicación en la actualidad.

Es interesante examinar el estado de situación descrito a la luz del pensamiento de Soares (2017). Efectivamente, la escuela en tanto agencia estatal refleja las contradicciones presentes en nuestra sociedad. La escuela que debería ser para el pueblo, en palabras de la autora brasileña, en la realidad actúa contra el pueblo. Y en el caso que analiza esta investigación lo hace otorgándole a la modalidad EIB un espacio reducido y prácticamente extra-escolar, a pesar de la buena recepción y de la avidez de muchos/as de los/as estudiantes por conocer sobre su propia historia.

La relación problemática entre las escuelas y las comunidades mapuche de la zona resulta una manifestación del vínculo que estableció el Estado argentino con el pueblo mapuche desde su conformación en el siglo XIX. No se pretende aquí llevar a cabo sólo una reconstrucción general de los problemas educativos relativos a este pueblo, sino poner en el centro el trabajo docente en el territorio.

La complejidad y las implicancias de los temas que se abordan en el presente trabajo exigen profundizar en su tratamiento.

Notas

[1] La investigación fue acreditada como Trabajo Final Integrador aprobado el 27 de junio de 2022 por un jurado integrado por Matías Massarella, Javier Guiamet y Alexis Papazian; para obtener el título de Licenciado en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria (Universidad Pedagógica Nacional). Contó con la dirección del Dr. Mariano Dubin.

[2] El territorio ancestral mapuche, Wall mapu, que abarca una buena parte del sur de lo que hoy conocemos como América, incluye cuatro grandes regiones: Puel mapu (tierra del Este), Gülu mapu (Oeste), Pikun mapu (Norte) y Wili mapu (Sur). Esta es la denominación que el pueblo mapuche ha dado históricamente a su territorio, desde antes de la llegada del invasor.

[3] Ley VIII N° 91 sancionada en el año 2010 por la Honorable Legislatura del Chubut

(cuatro años después de la Ley de Educación Nacional)

[4] Este concepto es utilizado en el presente trabajo de acuerdo a la definición de la CEPAL: “Una etnia se refiere a un grupo humano que comparte una cultura, una historia y costumbres, y cuyos miembros están unidos por una conciencia de identidad.” (CEPAL, 2011, p. 11)

[5] En el siguiente link puede accederse a ellos:

<https://www.chubut.edu.ar/nuevachubut/autoridades/coordinacion-tecnica-operativa-de-instituciones-educativas-y-supervision/modalidad-educacion-intercultural-y-bilingue-eib/4/>

[6] Es este link puede consultarse:

<https://www.chubut.edu.ar/nuevachubut/autoridades/politica-gestion-y-evaluacion-educativa/direccion-general-de-proyectos-especiales-innovacion-y-desarrollo-profesional/4/>

[7] Para conocer sobre la historia del Viejo Expreso Patagónico: <https://latrochita.org.ar/historia/>

[8] En mapuzungún es la denominación que se le otorga a las personas que tienen el kimun (conocimiento). En el marco de la Educación Intercultural Bilingüe reciben ese nombre los miembros de comunidades mapuche que se desempeñan en las escuelas a cargo del espacio.

Bibliografía

Bixio, Beatriz (2007). “Condiciones de posibilidad de una práctica”. *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado* [noviembre del 2005]. San Martín, UNSAM-UNLP, pp. 22-27.

Briones, Claudia (2008). “Diversidad cultural e interculturalidad: ¿de qué estamos hablando?”. García Vázquez (Comp.) *Hegemonía e interculturalidad: poblaciones originarias y migrantes: la interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI*. Buenos Aires, Prometeo Libros, 2008.

Carihuentro Millaleo, Sergio (2007). *Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa. Santiago, Chile. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Posgrado.

Censabella, Marisa (2010). “Lenguas y pueblos indígenas de la Argentina”. *Interculturalidad en contexto mapuche* / edición literaria a cargo de Daniel Quilaqueo Rapiman ; César Aníbal Fernández ; Segundo Quintriqueo Millán. - 1a ed. - Neuquén : EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2010.

CEPAL (2011). “Módulo 3: ¿Quiénes son los pueblos indígenas y afrodescendientes? El difícil arte de contar”. *Caja de herramientas para la inclusión de pueblos indígenas y afrodescendientes en los censos de población y vivienda*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1446/3/S2011512_es.pdf

Diez, Laura (2004). “Reflexiones en torno a la interculturalidad”. *Cuadernos de Antropología Social*. 2004, 19, julio, Buenos Aires.

Dubin, Mariano (2022) [en prensa]. *Clases populares, clases cotidianas. Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Culturas populares y políticas educativas*. Editorial Unipe, Buenos Aires.

Dubin, Mariano (2018). “Entrevista a Mario Charole: docente, activista e intelectual qom”. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*.

Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Año 9, Nro 17, octubre de 2018, pp. 54-65

Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (2021). *Informe Especial: Por una nueva prórroga de la Ley 26.160*. Buenos Aires.

<https://www.endepa.org.ar/contenido/INFORME-ESPECIAL-PRORROGA-LEY-26160-270821.pdf>

Escuela Provincial N° 22 Ing Bruno Thomae (s.f.) Recuperado de [Escuela Provincial | Facebook](#) (Última consulta, diciembre de 2021)

Ezpeleta, J. y Rockwel, E. (1983). "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso". *Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN*. México

Instituto Nacional de Estadísticas (2018). *Síntesis de resultados Censo 2017*. Santiago, Chile.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (s.f.) *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-CensoProvincia-999-999-26-000-2010>

La Trochita. Recuperado de <https://latrochita.org.ar/historia/> (Última consulta, diciembre de 2021)

Ley N° 26.206 (2006). *Ley de Educación Nacional*. Honorable Congreso de la Nación Argentina. 14 de diciembre de 2006.

Ley VIII N° 91 (2010). *Ley de Educación de la provincia del Chubut*. Honorable Legislatura de la provincia del Chubut. 4 de noviembre de 2010.

Loncón, Daniel Leónidas (11 de septiembre de 2019). *La invisibilidad estadística, una de las formas de racismo oculto institucional*. <https://www.telam.com.ar/notas/201909/391458-la-invisibilidad-estadistica-una-de-las-formas-de-racismo-oculto-institucional.html>

Marradi, Alberto; Archenti, Nélica y Piovani, Juan Ignacio. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Emecé Editores.

Melin, Miguel; Mansilla, Pablo; Royo, Manuela (2017). *MAPU CHILLKANTUKUN ZUGU: Descolonizando el Mapa del Wallmapu, Construyendo Cartografía Cultural en Territorio Mapuche*. Araucanía, Chile. 1ª ed., Pu Lof Editores Ltda.

Ministerio de Educación del Chubut. Educación Intercultural y Bilingüe. Recuperado de <https://www.chubut.edu.ar/nuevachubut/autoridades/coordinacion-tecnica-operativa-de-instituciones-educativas-y-supervision/modalidad-educacion-intercultural-y-bilingue/eib/2/> (última consulta, octubre de 2020)

Municipalidad de El Maitén. (2006). *El Maitén, su historia... su poblamiento*. Chubut.

Nagy, Mariano (2017). "Educación y Pueblos indígenas: Ayer y hoy". *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (1), pp. 55-78.

Nagy, Mariano (2018). "Un relato perdurable: la realización simbólica en el genocidio de los pueblos originarios en Argentina". *Revista de Estudios sobre Genocidio*. Año 9, volumen 13, Buenos Aires, noviembre de 2018, pp. 63-79

Nahuelquir, Fabiana (2018). *Proyecto educativo intercultural: "Kuifi kimun Wiñoy Welukom" (Vuelve el conocimiento antiguo)*. Comunidad Mapuche Tewelche Vuelta del Río (Chubut-Argentina). Universidad Nacional del Comahue.

Resumen Latinoamericano (2021) "Nación Mapuche. Cinco colegios de Comodoro se incorporan a la educación intercultural bilingüe" 29 de agosto de 2021. Recuperado de: <https://www.resumenlatinoamericano.org/2021/08/29/nacion-mapuche-cinco-colegios-de-comodoro-se-incorporan-a-la-educacion-intercultural-bilingue>

Rockwell, Elsie y Briseño Roa, Julia (2020). "Reconocer y favorecer la diversidad lingüística en contextos escolares: reflexiones desde México". *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Año 11, Nro 20-21, julio de 2020, pp.31-40

Sautu, Ruth (2007). "Acerca de qué es y qué no es una investigación en ciencias sociales". *Práctica de la investigación cualitativa y cuantitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Buenos Aires, Lumiere.

Soares, Magda (2017). *Lenguaje y escuela: una perspectiva social*. San Pablo, Contexto. Traducción de Luisina Marcos Bernasconi y Luciana Morini.

Sousa Santos, Boaventura (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Ediciones Trilce.

Viñas, David (1982/2003). *Indios, ejército y frontera*. Buenos Aires, Santiago Arcos Editor. Buenos Aires.