

## Entretextos - Artículos/Articles/Akūjialu'u

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia

ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 29-41

Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11441785>

Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista

Recibido: 02-02-2024· Aceptado: 19-04-2024

# Escenas de la vida escolar en escuelas de comunidades mapuche en el Departamento Huiliches, Provincia del Neuquén, Argentina<sup>1, 2</sup>

*Scenes of school life in schools of Mapuche communities in the Huiliches Department, Neuquén Province, Argentina*

*Jukua'ipayaa ekirajawaa julu'u ekirajiapülee noumairu'u mapuche juumainru'u Huiliches, chayaa Neuquen, Argentina*

Roxana C. Fraticola

<https://orcid.org/0000-0001-7375-0214>

[roxfraticola@hotmail.com](mailto:roxfraticola@hotmail.com)

Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina

### Resumen

El contenido de este artículo es parte de una investigación acción participante de metodología cualitativa en escuelas rurales y urbanas con población mapuche en la ciudad de Junin de los Andes y zonas próximas de la zona cordillerana del sur de la Provincia del Neuquén, Argentina. Las escenas presentadas en este artículo son resultado de mi experiencia docente en el campo y entrevistas realizadas a docentes de la zona. En las mismas puede percibirse la tensión existente entre la realidad de estas escuelas y la propuesta oficial en tanto conflicto intercultural. La cultura escolar y los hechos pedagógicos en estas escuelas pueden, en sus aciertos y problemáticas, considerarse resultado del contacto de dos cosmovisiones muy diferentes y de la historia de cómo se fue dando esta relación asimétrica a raíz de los procesos de colonización y dominación sufridas por el pueblo mapuche.

**Palabras clave:** decolonialidad, educación, interculturalidad, mapuche.

<sup>1</sup> Estas escenas son parte del capítulo “Construcción de la Subjetividad en la Escuela Tradicional Rural inserta en Comunidades Mapuche. Trayectorias Educativas, una Construcción Subjetiva e Institucional” de mi Tesis Doctoral *La Tensión Subyacente entre la Escuela Rural en Contexto Intercultural y la Propuesta de la Escuela Estatal Oficial. Estudio de caso en escuelas rurales de comunidades mapuche del Departamento Huiliches, Provincia del Neuquén*, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue en noviembre del 2022.

<sup>2</sup> Proyecto de investigación “Interseccionalidades y pedagogías críticas en derechos humanos en clave territorial: abordajes desde la investigación participante y las metodologías cualitativas”. Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Código 24/5008. Enero 2024-diciembre de 2027. Dirigido por la dra. Jessica Visotsky.

### Abstract

This article derives from a participatory action research that was carried out through a qualitative methodology in rural and urban schools with a Mapuche population in the city of Junín de los Andes and nearby areas of the southern mountain range of the Province of Neuquén, Argentina. The scenes presented in this article are the result of my teaching experience in the field and interviews with teachers in the area. In them you can perceive the tension between the reality of these schools and the official proposal as an intercultural conflict. The school culture and the pedagogical facts in these schools can, in their successes and problems, be considered the result of the contact of two very different worldviews and the history of how this asymmetric relationship occurred as a result of the processes of colonization and domination suffered by the Mapuche people.

**Keywords:** decoloniality, education, interculturality, mapuche.

### Jüküjia Palitpüchiru'u

Jünüikimaa ashajalaakat ji'ipapa'ajeejatü achejaala meraajusat kanüliaka a'yataajirawaa jüsanaayalu'u mainmaka aküjain julü'u ekirajiapülee wüna'apajatü jee piichipa'ajatü noumainru'u mapuche chayaa Junin samatuuima'ana, mma pejejatü jüain uuchi wünnalu'uka jünain mma Neuquen münaka, Argentina. Akua'ipaa e'iyatünakat julü'u ashajalaakat jia jujuitirala ta'yataala jüain ekirajülü jee asakijiraa taa'inraka namüin ekirajülü cere nepia. Julü'ujayaa eesü jüpüla jütüjaanüin a'u jaa'inpala eeka julü'ushaana julü'u ekirajiapüleeka tüüirua jee oulaküneeka anaatünüin anakaralu'u ja'ujee kasachikin piantuakualü. Jukua'ipaa ekirajawaa jee jünala ekirajaaya julü'u ekirajiapüleekat, eesü jüain jünainjee jeejain jee jupounüin, jüain juyulaaya jünainjee piamasükat jikii akua'ipaa waneetkalüirua jee jüchikua jamüin jükalaaya poluwaa wane'ewaika jüsalalu'u jütüin awanajaatka akua'ipaa jee ayamuluuwa nalatirakaa na mapuchekana.

**Püchi katsüinsükat:** awanajaatka akua'ipaa, ekirajawaa, piantukua'ipaa, mapuche.

## Introducción

El problema de investigación surgió de mi trabajo como docente en diversos niveles educativos de la región y como funcionaria del estado provincial en la Dirección General de Educación Superior<sup>3</sup>. En las escuelas con población mapuche pude percibir la tensión entre las expectativas de estas comunidades rurales y las propuestas de la educación oficial en las mismas.

Las escuelas rurales *mapuche* tienen características propias determinadas por la dispersión, pocos alumnos, organizadas en plurigrado, un régimen septiembre-mayo que hace que queden a contraturno de las escuelas urbanas, por su ubicación geográfica son de difícil acceso, quedan aisladas cuando comienza a nevar y es muy difícil cubrir los cargos de maestros. El desarrollo desigual del sistema escolar y las diferentes oportunidades brindadas por las escuelas se observa con claridad al comparar escuelas urbanas y rurales en la zona y que pueden estar distantes pocos kilómetros.

<sup>3</sup> Actualmente Dirección Provincial de Educación Superior del Consejo Provincial de Educación de la Provincia del Neuquén

Estas escuelas, insertas en comunidades *mapuche* con sus marcas culturales e históricas propias, fueron creadas dentro del sistema educativo de la modernidad, con una noción de escuela homogeneizadora, con la transmisión y validación de saberes propios de la cultura dominante. El problema a partir del cual se originó la investigación, de la cual estas escenas forman parte, radica en las dificultades de enseñanza-aprendizaje que tienen los niños y niñas *mapuche* y sus docentes, mayoritariamente no *mapuche*, en este sistema escolar. Esto evidencia la tensión que se genera entre este tipo de escuela oficial que espera determinados resultados de aprendizaje en los niños, los valores y aprendizajes que reciben en sus comunidades y la cultura profesional de los maestros y las maestras.

En estas escenas se evidencian tensiones existentes en las escuelas en las relaciones entre estudiantes y familias mapuches y las autoridades y docentes mayoritariamente no mapuches, que subyacen en la cultura escolar y los resultados pedagógicos y que históricamente no son atribuidos a las diferencias de cosmovisiones con concepciones de la realidad, de la asociación ser humano con la naturaleza y el cosmos, las relaciones interpersonales y formas de validación y transmisión del conocimiento contrapuestas.

Tanto en *Puelmapu* como en *Ngulumapu*<sup>4</sup>, además de un genocidio se perpetró un “**epistemicidio**” (de Souza Santos, 2006, 2011, 2018 y Grosfoguel, 2012). Este término explica el aniquilamiento de una cosmovisión, conocimiento e idioma. Su fundamento fue el pensamiento de la modernidad, que sostiene la idea de progreso desde lo inferior o salvaje hasta el estado más desarrollado de la civilización, adjudicado a la cultura europea. Esta destrucción se vio desde la colonia, con la prohibición de las manifestaciones culturales y el exterminio de los transmisores del conocimiento ancestral. Una vez eliminadas las diversidades epistémicas queda instituido el “canon epistémico moderno-eurocéntrico-colonial que hoy conocemos y bajo cuyas categorías nos hemos instruido” (García Puelpan, 2017, p. 120).

Hubo ocultamiento, invisibilización y se extendió un “**discurso de la prohibición**” (Gandulfo, 2007 a y 2007b), que se ejerció desde las agencias (neo) colonizadoras que obligó a los pueblos indígenas a no hablar su lengua materna, sustituyéndola por la colonial dominante.

La imposición de la modernidad significó la pérdida, el olvido de los conocimientos, referentes y de los códigos culturales.

## Escena 1. Reunión de Padres y Madres donde se Discute La Enseñanza del *Mapuchezundgun*<sup>5</sup> en el Aula

Esta escena se desarrolla en una reunión de la que fui parte como profesora, con padres y madres, docentes y directivos del CPEM N°86, la escuela secundaria para estudiantes *mapuche* de Costa del Malleo<sup>6</sup>. Esta escuela estatal provincial se creó por demanda de las comunidades mapuches rurales que contaban solo con instituciones de nivel

<sup>4</sup> Territorio habitado por grupos indígenas cuya denominación se generaliza como mapuches y que corresponden al este y al oeste de la cordillera patagónica en las actuales repúblicas de Argentina (*Puelmapu*) y Chile (*Ngulumapu*)

<sup>5</sup> *Mapuchezundgun*, lengua de los mapuches

<sup>6</sup> Paraje del Departamento Huiliches en el sur de la provincia del Neuquén.

primario y debían enviar a sus hijos e hijas a establecimientos de enseñanza secundaria de la Ciudad Junin de los Andes. Esta situación provocaba desarraigo, era muy costosa para las familias con la consecuencia del abandono de la escolaridad secundaria.

Éste y los demás encuentros en los que participé en la escuela, fueron interesantes espacios donde pudimos sentirnos construyendo interculturalidad. Los familiares pedían la palabra y dentro de la costumbre *mapuche* del parlamento, se presentaban precisando a qué familia pertenecían, de dónde venían, cuáles de sus hijos concurrían a la escuela, y agregaban unas frases señalando lo bueno y lo malo que encontraban en el trabajo escolar. Exigían un control que evitara el ausentismo docente, y discutían el derecho a huelga de los docentes, o el funcionamiento del transporte escolar, fundamental para sostener la escolaridad en la zona rural *mapuche*, pues las distancias son hasta de 60 km entre los diferentes parajes y la escuela

Es importante señalar que la participación tenía una fuerte impronta de reclamo, de exigencia de las modificaciones que consideraran necesarias, así como también de aprobación de lo que consideraban estaba funcionando bien.

En otra reunión se discutió y votó la orientación que tendría el bachillerato, y ante la sorpresa generalizada se eligió el de orientación psicopedagógica. Tenían muy clara la aspiración a tener maestros/as *mapuche* en sus escuelas. Una certeza que les daba fuerza era que la escuela se había creado tras muchos años de pedido de las comunidades, y había sido un logro colectivo. En ese momento además se estaban organizando para gestionar la construcción del actual edificio propio, ya que se utilizaban provisoriamente, las instalaciones de la comisión<sup>7</sup> de la comunidad *Painefilú*, lugar de emplazamiento de la escuela. Habían sido refaccionadas para crear aulas y complementadas con aulas *trailers* que alquilaba el CPE<sup>8</sup> y que resultaban desmesuradamente costosas además de muy incómodas, por el calor que hace durante el verano en la zona. Las escuelas de la zona rural *mapuche* tienen clases en el período septiembre- mayo, pues en invierno, no se puede salir de muchas comunidades por la acumulación de nieve.

Unos cinco años después trabajando en el CPE, vi a representantes de familias y *longkos* de las comunidades que enviaban a sus hijas e hijos a esta escuela, docentes y a otra directora, reunidos con las autoridades educativas provinciales exigiendo la financiación del edificio nuevo. Se inauguró en el 2016, en un terreno donado por la comunidad *Painefilú*. En el CPE pude ver que las autoridades no querían tener conflictos con el grupo *mapuche* que exigían sus derechos, que no estaban representados por ninguna organización y preferían expresar su reclamo directamente ante las autoridades. Se trataba de encontrar soluciones para no llegar a esta instancia, que era considerada todo un problema y que debía ser resuelto antes por las direcciones de nivel correspondiente. Los padres y las madres *mapuche* eran concientes de su fortaleza y la hacían valer.

<sup>7</sup> Algunas comunidades, dependiendo del momento en que fueron reconocidas, para la legislación provincial se organizan bajo el *status* de “comisiones de fomento”, lo que ha modificado el sistema de elección de autoridades, la duración de su mandato, el manejo de fondos, etc.

<sup>8</sup> Consejo Provincial de Educación, Provincia del Neuquén.

Retomando la escena de la reunión de padres, la escuela proponía utilizar horas cátedra destinadas a proyectos, para dar clases de *mapuchezungun* a las y los estudiantes, recreando la figura del Maestro de Lengua del nivel primario en el nivel secundario. Entonces el tema que se discutía era la enseñanza de *mapuchezungun* a las/os estudiantes fuera del espacio familiar.

Entre el equipo docente habíamos visto que preguntándole a las y los jóvenes si hablaban su lengua, en general evadían la respuesta o decían que no. En una fiesta escolar celebrando la semana de los pueblos originarios participó una mujer mapuche que contó algunas historias y en un momento solo habló en *mapuchezungun*. Para nuestra sorpresa todos los estudiantes comenzaron a reírse por lo que ella decía. Los docentes mayoritariamente no mapuches nos quedamos sin comprender mientras los estudiantes se reían a más no poder. Así comprobamos que en su mayoría lo comprendían, aunque no lo hablaran en el aula. Lo que nunca demostraron fue si lo escribían. Todas y todos habían cursado la primaria en escuelas rurales con el programa de maestros de Lengua y Cultura *Mapuche*<sup>9</sup>, con las diferencias de resultados según la importancia que le diera cada escuela a la participación del *quimeltufe*<sup>10</sup>. Este programa se desarrolló hasta el presente desde la década del 90 con algunas intermitencias. Las mismas son consecuencia de altibajos en el financiamiento relacionados a los intereses políticos de diferentes gobiernos provinciales en relación a la EIB. Este programa originalmente tuvo la intención de establecer un nexo con las comunidades mapuche para lo cual la idea fue que el quimeltufe pudiera reunir las voces y memorias de los ancianos, además de ser seleccionado por consenso de las autoridades indígenas. Actualmente estos docentes no han logrado un estatus igual al de los maestros de aula cuya enseñanza es exclusivamente en castellano ni una formación docente acorde que permita superar la heterogeneidad pedagógica que presentan en las diferentes escuelas de la región.

Por esta razón los estudiantes que habían concurrido a escuelas rurales tenían el aprendizaje obtenido según este programa con grandes diferencias y quienes venían de escuelas urbanas no habían participado del programa ya que se aplica exclusivamente en las áreas rurales de las comunidades mapuche. En sus casas mayoritariamente no se transmitía la lengua indígena como lengua materna, aunque en algunas familias los abuelos y abuelas aún la utilizaban como medio de comunicación. La lengua nativa fue dejando de ser utilizada por el proceso colonizador posterior a la conquista del territorio indígena en el siglo XIX en la creación de la República Argentina. A través de la escuela oficial se realizó el proceso de castellanización y la obligación al abandono de la lengua propia.

<sup>9</sup> El programa de Enseñanza de Lengua y Cultura *Mapuche*, fue creado en 1995 mediante la Resolución provincial N°349, y por el Decreto del Poder Ejecutivo Provincial N° 1413 del mismo año, que establece el cargo de **Maestro Especial de Lengua Mapuche**. La Resolución reconoce la responsabilidad del Estado de preservar de la Cultura Indígena, manifestando la finalidad de enseñar la lengua, que se considera factor de revalorización de la identidad del Pueblo *Mapuche* y vehículo mediante el cual se expresa y transmite la cultura. La primera etapa se prolongó hasta 1998, y aunque no se modificó la normativa, se dejaron de cubrir los cargos docentes. Se abandonó financieramente el programa hasta diciembre del 2000, momento en que se lo retomó, reactivándose el nombramiento de cargos de Maestros Especiales de Idioma y Cultura *Mapuche* y apareciendo por primera vez en considerandos de esta clase de normativa, la referencia a la finalidad de “mejorar la calidad de vida de la población en un marco de igualdad de oportunidades y posibilidades” (Resolución Provincial N° 1714).

<sup>10</sup> Maestro/a de Lengua Mapuche

Cabe señalar que entre los docentes las opiniones eran muy diversas; algunos consideraban que la enseñanza del *mapuchezundgun* era innecesaria para los fines de la educación secundaria, por suponerla una lengua en extinción y de distinto *status* al inglés, la que preferían por considerarla más útil al vivir en una zona de afluencia turística extranjera. En el otro extremo se ubicaban quienes pensaban que la escuela podía cumplir una misión de salvataje cultural y recuperación de la lengua. Ambos polos tenían en común ser conceptos lejanos a la realidad, como comprendimos ese día.

Resumiendo, la idea de la escuela era armar un programa de revitalización o recuperación de la lengua. En la reunión nos preparamos a escuchar las opiniones de los padres y madres suponiendo su aprobación. En el pensamiento de los docentes flotaba la idea de que la propuesta sería muy bien recibida, pero fuimos sorprendidos.

En las reuniones los mapuches escuchan en silencio, no hay murmullos ni comentarios en voz baja, ni interrumpen a quien está expresándose. La cultura *mapuche* de tradición oral se caracteriza por el valor otorgado a la palabra, que una vez dada es un compromiso que debe tener un correlato en acciones que la confirmen. La quimeltufe Mercedes Antileo me explicó que en *mapuchezundgun* hay dos términos para hablar, dialogar, conversar. *Ngüt'ram*, el más próximo a nuestra idea de diálogo, es hablar con otro/a y otros/as, respetando su palabra. Durante el mismo, nunca se van a superponer los interlocutores/as y se espera que quien nos habla termine de hablar, para contestar o exponer. El bien hablar se condice con el actuar bien, se esperará una conducta coherente con cada palabra dicha.

Una vez que la directora expuso, un padre pidió la palabra. Yo estaba ubicada en la parte de atrás del aula, y era mi primera reunión con la comunidad. Cuando se paró, era un hombre muy alto y corpulento que llevaba una faja tejida con ornamentos de piezas de plata y portaba cruzado en la parte de atrás un facón de unos 40 cm. Recuerdo el impacto que me causó, entonces docente llegada hacía pocos años de una gran ciudad donde esto se interpretaría como “portación de arma blanca”; luego comprendí que en esta zona es la vestimenta habitual para los acontecimientos importantes. Mi conflicto cognitivo recién comenzaba y creció cuando lo escuché decir: “Mire Sra. Directora, la enseñanza del *mapuchezundgun* es un tema del que nos ocupamos nosotros. De lo que Usted tiene que preocuparse es de que nuestros hijos aprendan lo que necesitan saber para defenderse de Ustedes”. Ese día y en un instante, vi con claridad caer mis visiones ingenuas de la interculturalidad y comprendí la realidad de mis interlocutores. Fue toda una epifanía.

La organización colectiva para ejercer y exigir el reconocimiento de los derechos es de notable importancia y además es un ámbito pedagógico ya que hay un constante aprendizaje de cómo lograrlo, en el cual se juega tratar de aprender los métodos propios del grupo dominante, para iniciar una acción de-colonizadora. Para Catherine Walsh (2013) “Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción” (2013, p.29). A partir de la identificación y reconocimiento de un problema pueden oponerse a condiciones de dominación, generando la posibilidad de

modificarlas. Esta autora señaló que estas acciones, como proceso colectivo, generan enseñanzas y reflexiones acerca de la situación colonial que desembocan en proyectos de-coloniales con “prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados” (2013, p.29). Lo pedagógico no se piensa en términos de escolarización o enseñanza y transmisión del conocimiento sino como “metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación” (Paulo Freire, citado por Walsh, 2013, p. 29).

El reclamo planteado por el padre en la reunión es una acción que puede enmarcarse dentro de lo definido por Walsh (2013) como el entretreído entre lo pedagógico y lo de-colonizador, y tiene como eje la lucha por la autonomía.

Pablo Ortiz-T (2005) desde Ecuador, desarrolló este tema. Nos dice que la autonomía puede tener dos variantes. Una es más ambigua y consiste en que los grupos étnicos tengan decisión sobre sus asuntos y mantengan sus tradiciones y usos. La otra variante es la organización propia jurídica y política, un autogobierno, “que implica la creación de una verdadera colectividad política en el seno de la sociedad nacional” (Ortiz-T, 2005, p. 273).

Este régimen especial configura un gobierno propio (autogobierno) para ciertas comunidades integrantes, las cuales escogen así autoridades que son parte de la colectividad, ejercen competencias legalmente atribuidas y tienen facultades mínimas para legislar acerca de su vida interna y para la administración de sus asuntos(...) Un régimen autonómico será adecuado únicamente cuando satisfaga plenamente las aspiraciones históricas del grupo correspondiente y le facilite el pleno desarrollo de la actividad sociocultural. Por eso existen regímenes autonómicos variados y con distintos grados. En suma, cada régimen autonómico debe ser evaluado en términos de aquellas condiciones históricas de las que resulta y a las que, al mismo tiempo, quiere dar respuestas. (Ortiz-T, 2005, p. 273)

Las contundentes palabras del padre implican el reconocimiento de la situación de agresión que ha sufrido el pueblo *mapuche* y una propuesta de acción de-colonizadora. Tiene en claro que no se va a aprender el conocimiento *huinca*<sup>11</sup> porque por ser el dominante sea superior y haya que adoptarlo, como ha sido impuesto por décadas por la sociedad blanca, especialmente a través de la escuela. Sino que supone el aprendizaje de un accionar “para defenderse” y no para suplantar el conocimiento propio. Lo que se aprende no es sólo aquello que transmite la escuela, sino también se aprende a pensar en términos de-colonizados, partiendo de aquello que se ha identificado como práctica de dominación y que se puede comenzar a enfrentar. Tomar conciencia de una situación de dominación es el comienzo de una pedagogía como acción política colectiva y que va mucho más allá de las aulas.

<sup>11</sup> Blanco colonizador, también significa ladrón.

## Escena 2. Encuentro con Turistas en una Salida al Campo de Jóvenes de una Escuela de Comunidad Mapuche

### ¿Adónde Podemos Ver a los mapuches?

Una maestra entrevistada realizó el siguiente relato de un hecho sucedido en la zona de Pampa del Malleo<sup>12</sup> durante un paseo por el campo con un grupo de alumnas *mapuche* de una escuela albergue rural. El paisaje es el típico de la precordillera patagónica, con clima muy seco en verano y arbustos amarillentos, durante la época en la que sucede esta escena. Recordemos que el ciclo lectivo debido a las inclemencias climáticas en la zona rural neuquina, se extiende entre septiembre y mayo, coincidiendo en enero y febrero con la llegada del turismo a la zona.

El grupo va caminando por el costado de la ruta de ripio, cuando unos turistas detienen el auto y preguntan:

\_ ¿Chicas, saben a dónde podemos ver a “los mapuches”? Nos dijeron que había algunos por acá.

Las estudiantes conversaron entre ellas en voz baja y una respondió:

\_ Sigán por el camino, hasta esos cerros que se ven allá lejos y por ahí ¡tal vez anden hoy!

Se despidieron y cuando el auto se alejó comenzaron a reírse. Muy divertidas regresaron a la escuela y fue la anécdota graciosa del día que tuvieron para contar al resto de las compañeras esa noche, comentando “¡qué tontos eran esos turistas!”.

Lo primero que se puede pensar ante esta escena es el sentido del humor de las y los jóvenes indígenas cuyo uso del engaño y la burla propios de la ironía, por un lado expresa su alegre manera de estar en el mundo, pero también actúa como escudo protector de resistencia frente al no indígena.

Letizia Katzer (Katzer y Samprón, 2010) analizando relatos de *huarpes*, referido a contacto con turistas en Mendoza, dijo que:

En otra dirección se inscribe un discurso que reconoce y legitima la adscripción indígena Huarpe, aunque focalizándose y resaltando aquellos indicadores culturales que denotan exotividad y primitividad, aquellos “rasgos” que los Huarpes han conservado y que los acercan al estereotipo. En definitiva, todos aquellos “atributos” que los clásicos habían definido como las “supervivencias” de los “últimos aborígenes” y que hoy continúan siendo concebidas como “atributos de primitividad/ indianidad”. Esta narrativa, [...] termina por objetivar a las sociedades indígenas como una especie de muestrario vivo de culturas que se conciben como pretéritas y susceptibles de ser mantenidas/preservadas y explotadas como vitrina turística. (Katzer y Samprón, 2010, p. 8)

<sup>12</sup> Paraje del Departamento Huiliches en el sur de la provincia del Neuquén.



Por otra parte, en nuestra escena “los turistas” ingresan al territorio como ignorantes, pero con la idea de encontrar a “los mapuches”, como algo más para ver en la agenda del buen viajero-explorador. Esta actitud, al menos, supone no considerarlos extintos, como aparece por ejemplo en la literatura escolar que habla de los indígenas en tiempo pasado (Novaro et al., 2008). Pero la pregunta “¿Adónde se los puede ver?”, implicaría el supuesto de poder encontrarlos en una reserva o lugar de exhibición.

Novaro realizó un estudio acerca del tratamiento que se da al tema “aborígenes” (tal la terminología del discurso oficial escolar de la época) en escuelas primarias de CABA, en 1998 y 1999. Observó la persistencia de las concepciones homogeneizantes y de cristalización intemporal y de identidades estáticas con que se estudia a los aborígenes, con aproximaciones a concepciones del relativismo que podrían considerarse como una crítica al evolucionismo (Novaro et al, 2008). La invisibilización del indígena perdura en la actualidad de manera naturalizada, funcionando a nivel inconciente. Por ejemplo, en el año 2020, he observado en un 4° grado de una escuela estatal de CABA, una propuesta crítica de enseñanza, ya que se trataban temas como la recuperación territorial y el genocidio en las minas de Potosí, mientras que al mismo tiempo se utilizaba un texto referido a los pueblos originarios de Argentina, escrito en tiempo pretérito indefinido, que indica terminado en el pasado.

Encontramos en las colecciones de registros de fotografías del Siglo XIX y XX<sup>13</sup>, numerosos retratos de habitantes de la Patagonia, tanto argentina como chilena, realizados con la mirada antropológica tradicional. Nos muestran seres humanos que quedaron cristalizados como objetos en vías de extinción, mostrándonos todos los detalles fisonómicos y de sus vestimentas, posando fuera del tiempo. En palabras de Leticia Katzer “concibiendo las etnografías como actos de poder, es posible identificar un entramado político intersocietario en el que se alternan como constitutivo del proceso colaborativo, relaciones de conflicto, poder y negociación” (Katzer y Samprón, 2011-2012, p. 59). En estas etnografías el sujeto investigado se reduce a un objeto a “disposición del etnógrafo y a un mero soporte de experimentación que proporciona información” (Katzer, 2010, p. 7).

Según esta autora se lo consideraba un **especimen** y junto a la idea del acercamiento posible a través de la observación, resultado de la expedición al lugar, se construyeron etnografías sesgadas referidas a tipos raciales previamente establecidos. En estas investigaciones que fueron consideradas neutrales se producía la reducción del investigado a un proveedor de información y al etnógrafo a un recopilador de la misma y un productor de datos sobre el nativo considerado objeto de estudio (Katzer, 2010).

<sup>13</sup> Colecciones del Padre Alberto María Agostini y Paciek en Tierra del Fuego. (Catálogo Patrimonial de Chile). En [http://simbolospatrios.cl/thumbnails.php?search=agostini&submit=buscar&album=search&newer\\_than=&older\\_than=&keywords=on&type=AND](http://simbolospatrios.cl/thumbnails.php?search=agostini&submit=buscar&album=search&newer_than=&older_than=&keywords=on&type=AND)

Web: [www.simbolospatrios.cl](http://www.simbolospatrios.cl)

Ilustraciones y fotos de la nación mapuche: <http://simbolospatrios.cl/thumbnails.php?album=54>

Nación *Selk'ham*: Martín Gusinde, sacerdote alemán, Doctor en Antropología (Universidad de Viena, 1926) que realizó registros etnográficos de imágenes en tierra del Fuego. Consulta en <https://pueblosoriginarios.com.ar> y en <https://agenciadenoticiaspueblosoriginarios.wordpress.com/2016/04/17/fotos-increibles-del-rito-ona-que-desaparecio-hace-un-siglo-en-tierra-del-fuego/>.

Esas fotos que registraron científicamente a los pueblos indígenas, muestran las marcas en el cuerpo del dominio cultural (Segato, 2007) y constituyeron parte de la documentación necesaria para la justificación de doctrinas racializadoras, clasificatorias en un orden de menor a mayor ubicación jerárquica en una línea civilizatoria, en cuyos extremos se ubican los salvajes y los civilizados de madurez intelectual, es decir colonizados y colonizadores, nativos y europeos (Quijano 2014, citado por Castro Gómez, 2000).

Las consecuencias de esta ideología fueron la masacre y genocidio, la reclusión en reservas y reducción a servidumbre o esclavitud que sufrieron los pueblos originarios de Abya Yala, ejercidas tanto por colonizadores europeos como durante la construcción de los estados nacionales americanos (Delrio, 2002, 2010, 2011, 2017; Lenton, 2010, 2011, 2015; Lanata 2014; Briones, 2004).

Luego, en nuestro país se dio paso a la invisibilización de los indígenas, nombrarlos en tiempo pretérito, negar la raíz indígena de la Argentina, transformar la palabra **india/o** en un insulto, asociado a salvaje, bruto y sucio. Estos elementos, inherentes a la construcción de la nación, han estructurado el imaginario del “no indígena”, como matriz de valores e imágenes del racismo que legitiman la violencia que se ejerce desde la conquista y colonización (Quijano, 2014).

## Construyendo interculturalidad

En las situaciones narradas se analizaron hechos acontecidos o narrados por maestras/os, estudiantes y autoridades, relacionados a la construcción de la subjetividad de niños y niñas *mapuche* en sus trayectorias educativas. Aparecieron tensiones, expectativas, dolorosas marcaciones, espacios de incomprensión intercultural y prejuicios discriminatorios.

En la primera escena los no mapuches pretenden avanzar sobre delicadas situaciones internas de las comunidades referidas a su presente como cultura y el habla de su lengua originaria. La fantasía de los docentes de pretender revalorizar su cultura es frenada por el realismo de la expectativa de los mapuches respecto a la escuela oficial resumida en obtener conocimientos que les permita defenderse.

En la segunda escena los visitantes que llegan con la idea de un indígena cristalizado en el siglo XIX buscan poder observarlos como una pieza de museo antropológico ya que no pueden pensarlo con un “otro” próximo, las jóvenes mapuches se escudan tras la ironía y la burla.

En las dos escenas podemos ver conflictos interculturales signados por el desconocimiento de lo indígena, específicamente de la cosmovisión mapuche y de la historia que nos relaciona. Estas distancias generan una tensión marcada de incomprensión, segregación u homogeneización.

Las escuelas en ámbitos interculturales son arenas donde se dirimen conflictos, suceden acontecimientos, se dan encuentros y desencuentros que sólo pueden llegar a comprenderse con un conocimiento amplio del pasado y presente de los mapuches.

Pero también donde se interpelan nuestras matrices de conocimiento, lo cual exige una profunda introspección y el análisis de las matrices discriminatorias, de origen racista que portamos. Este enfoque de la interculturalidad como proceso y construcción podría así considerarse un diálogo entre personas que portan saberes y son cocreadores de una realidad interpersonal superadora de las dificultades y desencuentros propios de estas escuelas.

## Referencias bibliográficas

- Briones C. (2004). Construcciones de aboriginalidad en Argentina. *Société Suisse des Américanistes / Schweizerische Amerikanisten-Gesellschaft Bulletin*, 68, 73-90.
- Castro Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- Delrio, W.M. (2002). De “salvajes” a “indios nacionales”. Interpelaciones hegemónicas y campañas militares en Norpatagonia y la Araucanía (1879-1885). *Mundo de Antes*, 3, 189-208. Instituto de Arqueología y Museo de la Universidad Nacional de Tucumán.
- Delrio, W.M. (2010). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia. 1872-1943*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Delrio, W.M. (2017). Estado y Pueblo Mapuche en Argentina. *Revista anales. Séptima serie*, (13).
- Fraticola, R. (2022). *La Tensión Subyacente entre la Escuela Rural en Contexto Intercultural y la Propuesta de la Escuela Estatal Oficial. Estudio de caso en escuelas rurales de comunidades mapuche del Departamento Huiliches, Provincia del Neuquén*. Tesis doctoral\_UNCO. <https://acortar.link/f5fJlu>
- Gandulfo, C. (2007a). Un proceso de reflexividad compartido: el caso de una maestra bilingüe de una escuela rural en Corrientes, Argentina. En S. M. García, y M. Paladino (Eds). *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Antropofagia.
- Gandulfo, C. (2007b). *Entiendo pero no hablo. El guaraní acorrentinado en una escuela rural: usos y significaciones*. Antropofagia.
- García Puelpan, M. (2017). Colonialidad y Epistemologías: El Impacto de Los Modos Coloniales en la Invisibilización de los Conocimientos Indígenas. *Revista Anales*, 7 (13).

- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, (16), 79-102. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Katzer, L. y Samprón, A. (2010) Praxis etnográfica y subjetivación indígena: narrativas sobre los “huarpes”. *Question/Cuestión*, 1(27). <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1026>
- Katzer, L. y Samprón, A. (2011). El trabajo de campo como proceso. La "etnografía colaborativa" como perspectiva analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(2), 59-70. <https://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/59>
- Lanata, J.L. (2014). *Prácticas genocidas y violencia estatal: en perspectiva transdisciplinar*. San Carlos de Bariloche
- Lenton, D. (2010). Política indigenista argentina: una construcción inconclusa. *Anuario Antropológico*, 57-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7446029>
- Lenton, D. (julio-diciembre, 2011) Genocidio y Política indigenista: Debates sobre la potencia explicativa de una categoría polémica. *Corpus*, 1 (2).
- Lenton, D. (2015). Notas para una recuperación de la memoria de las organizaciones de militancia indígena. *Identidades*, 5(8). <https://ri.conicet.gov.ar/>
- Lenton, D., Delrio, W., Pérez, P., Papazian, A., Nagy M. y Musant, M. (2011). Huellas de un genocidio silenciado: los indígenas en Argentina. *Revista Sociedad Latinoamericana*, 6 (1). UNAM-FES Aragón. México. <http://sociedadlatinoamericana.bligoo.com/content/view/1542419/Huellasde-un-genocidio-silenciado-los-indigenas-en-Argentina.html>
- Novaro, G., Borton, L., Diez, M. L. y Hecht, A. C. (enero - marzo 2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 13(36), 173-201. Consejo Mexicano de Investigación educativa.
- Ortiz-T, P. (2005) Autodeterminación de los pueblos indígenas. Implicancias epistemológicas y políticas. En C. Walsh (edit). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas* (pp. 251-276). Abya-Yala. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Quijano, A. (2014). “Raza”, “Etnia” y “Nación” en Mariátegui: cuestiones abiertas. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Segato, R. L. (2007). Prólogo. *La Nación y sus Otros*. Prometeo.
- Santos, B. de S. (2006). *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes*. Ponencia realizada en el Centro Fernand Braudel, de

- la Universidad de Nueva York en Binghamton, el 24 de octubre de 2006.  
<http://biblioteca.Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.edu.ar/ar/libros/coedicion/olive/05santos.pdf>
- Santos, B. de S. (2011). *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar de jóvenes investigadores en dinámicas interculturales* (pp. 229-242). Actas del 26 y 28 de enero del 2011. Centro de Información y Documentación Internacionales en Barcelona.
- Santos, B. de S. (2018). Para una pedagogía del conflicto. En B. De Sousa Santos. *Construyendo las Epistemologías del Sur para un pensamiento alternativo de alternativas, Volumen II*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Walsh, C. (2013). Introducción: Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (edit.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Abya Yala.

## Biodata

**Roxana C. Fraticola:** Nacida en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, vive actualmente en la localidad de Junin de los Andes en la Patagonia Argentina. Es Doctora en Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Becaria del Ministerio de Educación de la Nación para el Perfeccionamiento Docente en Educación Intercultural Bilingüe, Universidad Mayor de San Simón, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. PROEIB Andes-FUNPROEIB, Cochabamba, Bolivia. Especialista en Currículo y Prácticas Escolares en Contexto. (FLACSO); Diplomatura Superior en Constructivismo y Educación (FLACSO); Diplomatura Superior en Currículo y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO); Licenciada en Educación (Universidad Nacional de Quilmes). Profesora Superior de Pintura Mural (Escuela Superior de Bellas Artes Ernesto de la Cárcova). Ha participado es diversos proyectos de investigación en el Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Argentina; en el Instituto Nacional de Formación Docente y el Instituto de Formación Docente N°8 (IFD N°8) de la Prov. del Neuquén. Fue Coordinadora del proyecto jurisdiccional de investigación de la Dirección General de Nivel Superior del CPE de la Provincia del Neuquén, (2012-2015). Es docente jubilada como directora del IFD N°8 de Junin de los Andes, Neuquén y Asesora de la Dirección General de Nivel Superior, Neuquén. Fue profesora de las cátedras de Didáctica General, Didáctica de las Artes Visuales y de Pedagogía en Nivel Superior. Es pintora y escultora y fue docente de educación artística en diferentes niveles educativos y en educación no formal en las Provincias de Buenos Aires y Neuquén.