

*Educación multicultural bilingüe:  
El caso de la Escuela 6 de la Comunidad  
Mapuche de Los Toldos*

*Martín Cieri*

**Abstract**

It is known that launching a multicultural bilingual education project that includes our aboriginal communities has not been an easy task, since there has not yet been genuine understanding of the problems of interculturalism and bilingualism within the framework of a kind of multicultural education that includes the aboriginal peoples in our national educational system. This paper is based on a Master's thesis written by the same author. Within the guidelines of an exploratory case study -School No 6, where the children of the Mapuche Community from Los Toldos attend every day- an investigation was carried out, by means of in-depth interviews, collection of data in existing legislation and collection of bibliographical material. Through the investigation about the potentialities and difficulties faced by the teachers of that school, it was concluded that students' absence is the biggest problem that the teachers face; and that this problem is due to uprooting, produced by urbanization and the western nature of the pedagogic project of formal education.

Key words: Multicultural education - Aboriginal peoples- School dropout - Absenteeism - Stigmatization-Uprooting.

**Resumen**

La puesta en marcha de una educación bilingüe multicultural que incluya a nuestros aborígenes no ha sido una tarea fácil, ya que no se ha logrado todavía un acercamiento genuino a la comprensión de la problemática de la interculturalidad y el bilingüismo dentro del marco de una educación multicultural que los incluya en nuestro sistema educativo. Este artículo se desprende de una Tesis de Maestría en Educación realizada por el autor. En la misma, se realizó un estudio de caso exploratorio -Escuela 6 de la Comunidad Mapuche de Los Toldos- a través de entrevistas

tas en profundidad, recolección de datos a partir de la legislación existente y la recolección de material bibliográfico. A través de la indagación sobre las potencialidades y dificultades que enfrentan los docentes de dicha escuela, se arribó a la conclusión de que la mayor dificultad que se enfrenta diariamente es el problema del ausentismo reiterado de los alumnos, y que éste sería a causa del fenómeno del desarraigo, producto de la urbanización y el carácter occidental de la propuesta pedagógica de la escuela formal.

Palabras clave: Educación multicultural - Aborígenes-Fracaso escolar -Ausentismo - Estigmatización-Desarraigo.

## Introducción

El creciente carácter intercultural de las áreas urbanas desafía a los sectores indígenas y no indígenas y a los estados a generar y aplicar políticas educativas y lingüísticas en un contexto de nuevas tensiones y dinámicas sociales todavía no examinadas. Asimismo, la reproducción cultural y la transmisión y uso de lenguas indígenas cobran distintas dinámicas aún no conocidas en su relevancia y especificidad para la educación. Éste es uno de los asuntos más controversiales que enfrenta la educación en la actualidad: la puesta en marcha de una educación equitativa para todos dentro del marco de una sociedad multicultural.

Desde los estudios de Sapir y Whorf (1956) acerca de los temas relacionados con el bilingüismo en las culturas aborígenes en territorio norteamericano, hasta los más recientes de Sagastizabal (2000) y Borzonede Manrique (2000) sobre el bilingüismo y la interculturalidad en las comunidades indígenas de nuestro país, se sigue reiterando el mismo interrogante: ¿cuáles son las estrategias pedagógicas posibles y eficaces a implementar por los docentes, inmersos (ellos) en la problemática de la interculturalidad y el bilingüismo? Se desprende, a partir de las consideraciones de que la lengua no es sólo un instrumento de comunicación sino también el lugar en y a través del cual se reconstruye la identidad comunitaria, que el objetivo principal es el de contribuir a la continuidad del uso de la lengua aborígen como colaborador en la relación enseñanza-aprendizaje.

Este artículo describirá la propuesta pedagógica de la Escuela 6 de la Comunidad Mapuche de Los Toldos, indagando en los atributos de la matriz institucional desde y sobre la cual se la implementa, con el fin de observar su impacto en las condiciones de enseñanza y en la aplicación de un modelo de educación bilingüe

multicultural. Para esto, se presentará, en primera instancia, un marco teórico-conceptual sobre educación multicultural bilingüe en comunidades aborígenes. Asimismo, se explorará el marco legal educativo para las comunidades aborígenes de nuestro país; y por último, se analizarán las potencialidades y limitaciones pedagógicas del equipo directivo y los docentes en dicha escuela en relación a la lengua y cultura mapuches.

## **1. Educación multicultural bilingüe: marco conceptual**

Desde el punto de vista conceptual, cuando se habla de educación multicultural bilingüe, se debe tener en cuenta que este concepto nada tiene que ver con la adquisición de una lengua extranjera o de una segunda lengua originaria, sino con el uso de la lengua de una comunidad lingüística minoritaria y dominada como, por ejemplo, la lengua Mapuche, incorporada al medio de instrucción formal por la historia y la cultura dominante. Vale aclarar que la diferencia radical entre la enseñanza de una lengua extranjera y de una segunda lengua se basa, particularmente, en el lugar geográfico en donde se encuentra el alumno: los estudiantes de segundas lenguas están en contacto con la comunidad del hablante de la lengua objeto de estudio y, por lo tanto, tienen más posibilidad de observar los aspectos pragmáticos del lenguaje tanto en la producción de los hablantes nativos como en la reacción de los hablantes nativos a su propia producción. Es necesario tener en cuenta que la enseñanza-aprendizaje de las competencias comunicativa y pragmática<sup>1</sup> suponen un reto más en el proceso de la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras; pero, sin duda, el esfuerzo invertido en este proceso repercutirá en una mayor calidad y riqueza -más democrática y diversificada- en la interacción comunicativa con hablantes de otras lenguas<sup>2</sup> y culturas. El problema es que no todas las formas lingüísticas son utilizadas en todas las lenguas del mismo modo, ya que las formas elegidas para transmitir significados pragmáticos son específicas y obedecen a convicciones lingüísticas y culturales de una sociedad y tiempo determinados. Aprender actos de habla en una segunda lengua o lengua extranjera no solamente implica aprender nuevos elementos lingüísticos, sino también las actitudes sociales nuevas sobre el uso de dichos elementos. Esto es lo que estudia la pragmática del interlenguaje:<sup>3</sup> la comprensión y producción de actos y sentidos del habla y sus significados por parte de hablantes no nativos y del modo en que se adquiere esta competencia. En síntesis, es importante tener en cuenta los aspectos sociales y culturales que influyen en la realización de los actos de habla, así como también el hecho de que hay diferencias entre la percepción y producción de actos de habla por parte de hablantes nativos y no nativos. La investigación

sobre la pragmática del interlenguaje tiene implicaciones pedagógicas a distintos niveles; entre ellas, en los objetivos del aprendizaje, el efecto de la instrucción, el papel del profesor y del alumno y las técnicas y los materiales que se utilizan en el aula.

Retomando la problemática de la educación multicultural bilingüe, se ha concluido que cuando el niño observa que su lengua es considerada en el sistema educativo en el cual está inserto, también observa, al mismo tiempo, la valorización de su cultura y por lo tanto de su personalidad. Zúñiga en su artículo “Educación intercultural para todos los peruanos” dice que:

... el lenguaje nativo es fundamental para preservar los rasgos culturales de un grupo social. [...] No son pocos los casos en que la lengua vernácula requiere ser rescatada y reaprendida con una metodología de segunda lengua. Su debilidad en el uso e inclusive su desaparición, no obstante no debe ser interpretada como pérdida de los otros rasgos de pertenencia indígena, como la etnicidad y la historia (1995: 43).

Conectado con esto último, a nivel sociolingüístico, se afirma constantemente que la manera en que hablamos tiene que ver con el hecho de que la lengua es un instrumento de socialización, un proceso por el cual los individuos se hacen partícipes de la comunidad lingüística. La lengua está altamente ligada a la cultura de una manera múltiple y compleja. La forma en que nos comunicamos tiene que ver, por un lado, con la experiencia individual y subjetiva en relación con el mundo que nos rodea y, por el otro, con nuestra cantidad de conocimientos, tradiciones y costumbres en relación con la experiencia colectiva de los otros acerca del mundo que los rodea. Por esto, se alega que la lengua es un símbolo de identidad social y que simboliza la realidad cultural, siempre cambiante, viva. La lengua es no sólo el medio por el cual se establece una estructura jerárquica de poder, antropológicamente hablando; por ejemplo, en las relaciones sociales según sexo y edad, sino también el medio a través del cual las distintas concepciones y representaciones del mundo que nos rodea se expresan: la verdad, el orden y la realidad se comienzan a establecer en un medio histórico-social. Citando a Martínez de la Plaza, expresa que:

... en general, en todos los países americanos donde hay diversidad de lenguas hay una lengua oficial con prestigio, considerada superior para la vida moderna, etc. y una o varias lenguas no oficiales, muchas veces reducidas a una escala mínima, a veces atacadas, otras meramente toleradas, lenguas sin mayor prestigio, consideradas inadecuadas para la modernidad. [...] En

resumen, impera una situación que los socio-lingüistas llaman diglosia, donde una lengua se ubica, metafóricamente hablando, 'arriba' (lengua A); y otra(s) lengua(s) se ubica(n) 'abajo' (lengua(s) B) (Zúñiga, 1995: 40).

Para fundamentar aún más todo lo expuesto, se presentan a continuación, muy escuetamente, algunas experiencias con respecto a la educación multicultural bilingüe en algunas comunidades aborígenes de nuestro país.

Monserrat de la Cruz, de la Universidad Nacional del Comahue, trabajó con los niños de la Comunidad Mapuche del sur de nuestro país y sostiene que:

... existe una violencia social simbólica ejercida a través de la inadecuación de una orientación pretendidamente igualitaria que ofrece un currículo uniforme para todos los niños, independientemente de sus orígenes y antecedentes culturales. Dicha información intensifica, sin embargo, las diferencias e impone contenidos de enseñanza y modos de aprendizaje que por su amenidad producen desinterés y motivan la pérdida del deseo de incorporación de novedades, en grupos provenientes de distintas culturas y etnias, por lo tanto, se produce una perturbación en la integración escolar de amplios sectores poblacionales (Dacunda, 2005: 97)

Mercedes Dacunda trabajó con las comunidades del nordeste argentino, y con respecto a la educación de los niños de las comunidades guaraníes destaca que:

El fracaso del niño en las escuelas rurales del nordeste argentino, traducido en repitencia de dos o más años consecutivos está directamente relacionado con el tratamiento -o maltrato- acerca de su propia lengua materna: se siente desvalorizado él mismo, y lo más grave es que no termina de entender por qué razones no puede hablar la lengua que utiliza para comunicarse con su propia familia. Esa confusión o ambigüedad influye en su no deseo de aprender y, por tanto, se cierra en sí mismo, se aísla, por un mecanismo de defensa y no puede conectarse con los conocimientos que le ofrece la escuela (2005: 97).

La misma autora, en su libro *La escuela sumergiendo la cultura autóctona*, cuestiona las políticas educativas de la República Argentina y las menciona como una de las principales causas del fracaso escolar de los niños aborígenes de la región que ella investigó. Textualmente, dice que:

La política educacional argentina ha reproducido las relaciones de poder

que se dan en la sociedad. Todo parte de una sola cultura de un solo imaginario, que se impone a los demás desconociendo la existencia de cualquier otra cultura distinta a la dominante y hostigan nuestro pensamiento, nuestra forma de vida, nuestro proyecto como pueblo-nación, a la vez que no alcanza a brindar las herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad dominante, generando fracaso escolar bajo rendimiento, repitencia y deserción escolar (2005: 150-151).

María de los Ángeles Sagastizabal y su equipo trabajó sobre la educación de los niños Tobas de Rosario. Alega que:

... para el correcto cumplimiento de una educación pluralista e intercultural se debe prestar suma atención al fin de la educación en las comunidades aborígenes, ya que si no van de la mano ambas, oferta educativa y realidad social de las comunidades minoritarias, el sistema de enseñanza en esas regiones es, simplemente, ineficiente (2000: 32).

En su libro *Diversidad Cultural y Fracaso Escolar*, cita a A. Díaz quien en su libro *Una Caracterización del Niño Indígena* establece que:

... para que la educación realmente responda a los principios y derechos democráticos, debe existir un proceso de adecuación de la oferta educativa a las características particulares de los educandos, lo que a su vez, supone un conocimiento de esos educandos. No puede existir igualdad, libertad, participación, etc. si la educación en zonas indígenas carece de significado para quienes participan del sistema (2000: 34).

En resumen, la implementación de una educación multicultural bilingüe en un sistema educativo resultará dificultosa si no comienzan a dejar de lado las diferencias jerárquicas. La educación se debe centrar en la aceptación y entendimiento, dejando de lado, además, el concepto de homogeneidad, como resultado de una obligación meramente moral e intelectual por parte de los miembros de la comunidad lingüística dominante en favor de una diversidad democrática. No obstante, de ninguna manera se debe pensar, que aprender sobre la diversidad traerá aparejado en sí mismo la no estigmatización social. En muchos casos, el hecho de explorar sobre “lo distinto” crea una mayor diversidad jerárquica y, por sobre todo, es importante saber que el entendimiento y la aceptación o comprensión de los diferentes no son siempre parte ni se incorporan a los procesos cognitivos.

## 2. Educación intercultural bilingüe: marco legal

### 2.1. *La Constitución Nacional*

La Constitución de la Nación Argentina establece que es el mismo sistema educativo argentino el que debe garantizar una educación bilingüe para aquellos que estén insertos en un área geográfica determinada en la cual se encuentran dos comunidades lingüísticas bien marcadas, es decir, donde la persona se encuentra ante dos realidades del mundo diferentes. Al respecto, nuestra Constitución ordena:

Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones (artículo 75, inciso 17).

No hay duda de que la Constitución, en el citado artículo, ampara el derecho de los aborígenes en su totalidad, dentro del territorio nacional, a gozar del reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos originarios indígenas argentinos. El artículo señala que se debe garantizar el respeto a la identidad de los pueblos aborígenes y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

### 2.2. *La ley nacional 23.302*

La Ley Nacional 23.302 de 1985 crea la Comisión Nacional de Asuntos indígenas y tiene como objetivo:

... declarar de interés nacional la atención y apoyo a los aborígenes y a las comunidades indígenas existentes en el país y su defensa y desarrollo para su plena participación en el proceso socio-económico y cultural de la Nación, respetando sus propios valores y modalidades.

También tiene como fin implementar:

... planes que permiten su acceso a la propiedad de la tierra y el fomento de la producción agropecuaria, forestal, minera, industrial o artesanal en cualquiera de sus especializaciones, la preservación de las pautas culturales, en los planes de enseñanza y la protección de la salud en sus integrantes (artículo 1).

Con respecto a la educación, el Artículo 14 propone que se desarrollen programas para alcanzar jerarquías universales de calidad educativa cuando a nivel local, provincial o nacional existieran casos de heterogeneidad social. En relación con los planes de educación, la ley prioriza la puesta en marcha de servicios educativos revalorizando la cultura de cada comunidad indígena. Se establece que es

... prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas. Los planes que en la materia se implementen deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborigen.

El Artículo 15° establece que:

Acorde con las modalidades de organización social previstas en el Artículo Cuarto de esta ley, los planes educativos y culturales también deberán: a) Enseñar las técnicas modernas para el cultivo de la tierra y la industrialización de sus productos y promover huertas y granjas escolares o comunitarias; b) promover la organización de talleres-escuela para la preservación y difusión de técnicas artesanales; y c) enseñar la teoría y la práctica del cooperativismo.

Con respecto a la educación bilingüe, la ley dice que se debe impartir educación común para aquellos individuos pertenecientes a comunidades indígenas en las distintas regiones de nuestro país y que:

... en el primario se adoptará una modalidad de trabajo consistente en dividir el nivel en dos ciclos: en los tres primeros años, la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe. Se promoverá la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, como asimismo la preparación de textos y otros materiales, a

través de la creación de centros y/o cursos especiales de nivel superior, destinados a estas actividades. Los establecimientos primarios ubicados fuera de los lugares de asentamiento de las comunidades indígenas, donde existan niños aborígenes (que sólo o predominantemente se expresen en lengua indígena) podrán adoptar la modalidad de trabajo prevista en el presente artículo (artículo 16).

A través del Artículo 17° se dan garantías a los pueblos originarios en lo que respecta a su educación y se determinan acciones tales como:

... a) campañas intensivas de alfabetización y post-alfabetización; b) programas de compensación educacional; c) creación de establecimientos de doble escolaridad con o sin albergue, con sistemas de alternancias u otras modalidades educativas, que contribuyan a evitar la deserción y a fortalecer la relación de los centros educativos con los grupos comunitarios; y d) otros servicios educativos y culturales sistemáticos o asistemáticos que concreten una auténtica educación permanente. La autoridad de aplicación promoverá la ejecución de planes educativos y culturales para asegurar el cumplimiento de los objetivos de esta ley, asesorará en la materia el ministerio respectivo y a los gobiernos provinciales y los asistirá en la supervisión de los establecimientos oficiales y privados.

### 2.3. *La ley nacional de educación 26.206*

Ya en su Artículo Primero, la Ley Nacional de Educación, de 2006, establece que:

... regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el Artículo 14° de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el Artículo 75°, Incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan.

Pero más importante aún es que esta ley contempla una modalidad de educación intercultural bilingüe. El Capítulo XI establece en su Artículo 52 que el sistema educativo en todos sus niveles garantiza el Artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional:

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.

Asimismo, el Artículo 53° afirma que el Estado es el responsable de:

... a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe. b) Garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema. c) Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica. d) Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. e) Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

También, con el Artículo 54°, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación:

... definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

Este gran avance se debió, en gran parte, a la Resolución 107/99 y a la Resolución 594/04 del Consejo Federal de Cultura y Educación. La primera resolución “reconoce a La Argentina como un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población aborigen como a migrantes hablantes de

diversas lenguas y de orígenes culturales distintos”. La segunda resolución creó el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, que dependió desde el comienzo de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios.

### **3. El caso de la Escuela 6 de los Mapuche de Los Toldos**

Cuando en 1906 se fundó la Escuela Rural Primaria N° 6, las clases no eran impartidas por un docente, sino por un preceptor de lengua castellana que se había ofrecido para tal tarea. El lugar era precario y parecido, en textuales palabras del Sacerdote Meinrado Hux, “a un ranchito con una ventana y una puerta”(1999: 39). Por aquel entonces, la Escuela 6 atendía a mil indios que querían ser educados. Mucho después, en 1945 y durante el gobierno del General Perón, se construyeron las instalaciones que aún hoy se conservan.

Hoy en día la Escuela 6, cuenta con alrededor de 100 chicos, y el 90% es de ascendencia Mapuche. Rige el horario de jornada completa, desde las 8.00 hasta las 16.00. En el turno mañana, se imparte educación formal y, por la tarde, hay distintos talleres. Se provee de desayuno, almuerzo y merienda diariamente, cuenta con una Sala de Primeros Auxilios y tiene una sola división por año. Se ubica en el Cuartel II, llamado “La Tribu” y cuenta con la siguiente planta orgánica funcional (POF): una directora, una bibliotecaria, seis maestras, dos profesoras de educación física, dos profesoras de plástica, una profesora de taller, una profesora de manualidades, una profesora de inglés y porteros. Cuando los caminos se vuelven intran-sitables debido a la lluvia, los primeros años se dictan en el salón comunitario INHAUN del Barrio “Los Eucaliptos”. Los años superiores funcionan en Barrio “Matadero” en el salón José María Escrivá, cedidos por buena voluntad, pero espacios ajenos al fin. Los alumnos de la zona rural asisten a la escuela sede y son atendidos por un docente que llega por sus propios medios al campo.

Debido a que el currículo formal de todas las escuelas de la provincia de Buenos Aires sigue hoy en día respondiendo en su gran mayoría a estándares urbano-occidentales, el Proyecto Pedagógico Institucional (PEI) de la Escuela 6 lleva el nombre de *UN ACERCAMIENTO A NUESTRAS RAICES*, y tiene como objetivo general facilitar los procesos de construcción de aprendizajes escolares en un ámbito social decisivo para su desarrollo, llegando así a sostener y mejorar la calidad educativa. Sus objetivos específicos son: a) valorar, aceptar y respetar las diferencias, tomando la diversidad como una condición inherente al ser humano; b) rescatar la historia de los antepasados para elevar la autoestima y construir la iden-

tividad; c) posibilitar el acceso socialmente significativo y válido brindando las herramientas necesarias.

En los últimos años, con el objetivo de intentar recuperar la cultura Mapuche, las maestras juntos con los alumnos han trabajado en varios proyectos educativos como *Los chicos de la escuela van a la radio* (2007), *A brazando la tierra* (2008), *La sala cultural Mapuche* (2009). El proyecto de la radio tuvo como consecuencia, primero, la mejora de la comunicación a través de la palabra, tan empobrecida y escasa; y segundo, el mutuo intercambio cultural con la comunidad, resignificando la cultura Mapuche. En *A brazando la tierra*, se vio reflejado el trabajo cooperativo que tenía que ver con la realización de una huerta escolar, para reforzar el compromiso por el trabajo y tener la posibilidad de volver a sus raíces, a las tareas del campo y a la naturaleza. Así se pudo mejorar la autoestima de los alumnos, porque se vieron frente a la posibilidad de rescatar y revalorizar lo autóctono. Se logró el acercamiento de los padres, lo que resultó en una alianza temporaria entre escuela y familia. *La sala cultural Mapuche* no sólo intentó revalorizar la cultura, sino que también se consiguió que interviniera toda la comunidad educativa, los padres y la comunidad en general. Se enfatizó en la búsqueda de información concerniente a la cultura Mapuche, se preparó el material, se lo expuso y, luego, se armó la sala con las distintas exposiciones. Una vez más, se pudo lograr el acercamiento por parte de los padres y el acercamiento por parte de los alumnos a su cultura, a sus orígenes.

Es innegable que existe una constante presentación de proyectos por parte de la comunidad educativa para recuperar la cultura Mapuche, pero se muestra como poco probable la implementación de un sistema bilingüe de educación, por falta de cumplimiento de las políticas previstas por el Estado en sus leyes. También falta un diagnóstico más pormenorizado antropológicamente del problema, de alcance nacional. A partir de la observación y del aporte de la palabra de los docentes y directora, se concluye que el clima áulico y de trabajo es, en general, bueno, habiendo algunas problemáticas puntuales como problemas muy serios de conducta, agresividad, violencia física y verbal y malos hábitos y modales en casos muy particulares, especialmente en las horas de educación física. Esto se podría deber, entre muchos factores, a la falta de horas especiales, lo que produce luego de varias horas de trabajo de clase, agotamiento e irritación por parte de los alumnos y docentes. Las maestras sostienen que con respecto a la manera de expresarse de los alumnos el vocabulario es pobre y acotado. Esta falta de vocabulario trae aparejadas dificultades para leer y escribir. Además, tienen poca información, poco acceso a la fantasía de los cuentos y escasa comprensión de la lectura. Sin embargo, con respecto a la lengua castellana, los niños la usan eficazmente para la

comunicación dentro del aula entre ellos mismos, y entre ellos y sus maestras. Dominan el estilo de lenguaje que requiere el aprendizaje y el uso de la escritura y los docentes no tienen dificultades para decodificar el mensaje del niño en cuanto a aspectos discursivos.

Con respecto a lo institucional, se carece de espacios para realizar los ajustes necesarios en diversas situaciones que permitan intercambios entre años de un mismo ciclo e interciclos. Esto permitiría consensuar y lograr acuerdos entre ellos. Junto a esta situación, faltan acuerdos institucionales para debatir y solucionar problemáticas, abordar temáticas y desarrollar proyectos. Asimismo las maestras hicieron hincapié en la ausencia de una comisión cooperadora independiente y comprometida que funcione como proveedora de materiales didácticos necesarios para complementar las carencias del hogar. De la palabra de los docentes también se desprende que existe escasez de material de consulta. Se sabe que esto se debe a que hay una gran disparidad entre el material de lectura que la escuela hegemónica sostiene para la utilización en las actividades áulicas y lo que realmente necesitan los niños. Existe, por lo tanto, la necesidad de incorporar un material propio adaptado a la realidad de la cultura aborígen que lentamente, y en forma gradual, se vaya incorporando a la variedad lingüística de la mayoría.

Volviendo a la problemática diaria, uno de los mayores cuestionamientos que las maestras hacen es la falta de participación por parte de los padres y la familia en general en la escuela, lo cual trae como consecuencia la falta de modelos de padres comprometidos que sean contenedores y guías. Por un lado, los padres no prestan demasiada importancia a los requerimientos de sus hijos, y manifiestan que las maestras y la escuela tienen que solucionar esos temas. Por otro lado, las maestras enfatizan que los padres no se preocupan en comprar lo mínimo para sus hijos. Ellos creen que los maestros y la escuela deben proveerlos de todo. Sería conveniente aquí pensar en nuevos mecanismos para generar alianzas entre la familia y la escuela.

No obstante, el mayor inconveniente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños de la Escuela 6 (producto de la indagación sobre las dificultades de los docentes) es la cuestión del ausentismo reiterado de los alumnos. Los docentes enfrentan este contratiempo desde el comienzo del año lectivo, haciendo que el trabajo del aula se torne muy difícil. Esta problemática estaría, en menor grado, ligada a cuestiones con respecto a las condiciones socio-económicas de la familia y de la comunidad: mandar a los niños a la escuela es una tarea que implica dinero, además de alejarlos del trabajo productivo. En Los Toldos, el problema tendría que ver con el desarraigo y el alejamiento entre culturas. El alumno sufriría, según

los docentes, el desarraigo de su cultura, tradiciones, y cosmovisión al participar de la comunidad educativa. En consecuencia, esto impactaría en la autoestima del niño, quien asumiría una postura de negación y desvalorización de las costumbres y forma de vida que ha internalizado desde chico en su hogar. Es por esto que los alumnos sufrirían de una fractura entre la realidad que impera en sus hogares y la realidad que la escuela formal ofrece. La solución se daría a través de la mera aceptación de su identidad cultural.

La situación empeora aún más cuando el niño culmina la escuela y debe cursar la educación secundaria en escuelas situadas en zonas urbanas, donde las condiciones urbano-industriales occidentales son muy diferentes, y los tiempos que rigen las actividades del campo son distintos a los de la ciudad. Los alumnos “prefieren” trabajar en el campo y no seguir con su educación secundaria, ya que se han dado cuenta de que su realidad marginal difiere de la “realidad” de la escuela formal: esa realidad aborígen y rural a la que está acostumbrado desde que nació es otra y, por ende quizás, adopta una actitud de resistencia, o de supervivencia.

Con respecto al marco legal, el avance del mismo no tiene correspondencia en la realidad educativa. No se observa a nivel formal, en los planes de estudio, la implementación, el resguardo y la revalorización de la identidad histórico-cultural de la comunidad aborígen. Los planes educativos no contemplan las técnicas modernas para el cultivo de la tierra y la industrialización de sus productos, como así tampoco la promoción de huertas y granjas escolares o comunitarias. Tampoco se observa, a nivel formal, que se promocióne la organización de talleres-escuela para la preservación y difusión de técnicas artesanales y la enseñanza de la teoría y la práctica del cooperativismo. Tampoco se cumple con la premisa de la enseñanza de la lengua aborígen y de la capacitación de docentes primarios bilingües. Paradójicamente, todo lo mencionado se encuentra garantizado en los Artículos 14, 15, 16, y 17 de la Ley Nacional 23.302 de Asuntos Indígenas. Vale aclarar que los docentes se esfuerzan por incorporar y poner en práctica proyectos como *La Sala Cultural Mapuche*, *Abrazando la tierra* y *Los chicos de la escuela van a la radio*, que tienen que ver con el acercamiento de los niños aborígenes a su identidad histórico cultural, pero que, por supuesto, no se encuentran establecidos en la currícula que la escuela formal impone. El currículum escolar ha seguido -hasta la aparición de la Ley Nacional de Educación 26.206, de 2006- los estándares de la cultura occidental, y no ha contemplado la necesidad de una educación intercultural que abrace a las minorías aborígenes. Por primera vez, se presenta una ley -Ley Nacional de Educación 26.206- que contempla la creación de una Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Ésta responsabiliza al Estado de la creación de esta modalidad de educación y garantiza que se definirán los contenidos curricu-

lares comunes que promuevan el respeto por las culturas originarias. El tiempo servirá de testigo si esta modalidad se aplica o no.

## Conclusiones

Este artículo intentó presentar el caso de la Escuela 6 de la Comunidad Mapuche de Los Toldos. Primero, se partió de un marco teórico acerca de la educación multicultural en el cual se intentó expresar que en comunidades lingüísticas dispares, el fracaso escolar no se atribuiría, en gran medida, a cuestiones socio-económicas o a dificultades de aprendizaje, sino a la gran distancia entre la cultura y la lengua de una comunidad lingüística minoritaria y la cultura y la lengua de la escuela, dependiente de la comunidad dominante. Segundo, se expuso el marco legal sobre educación multicultural bilingüe en comunidades aborígenes, y se evidenció que el mismo no tiene correspondencia con la realidad educativa. Tercero, se presentó el caso de la Escuela 6, adonde asisten los hijos de los miembros de la Comunidad Mapuche y se concluyó, a través de la palabra de los docentes, que la mayor dificultad con la que se enfrentan es el problema del ausentismo y que éste sería a causa del fenómeno del desarraigo, producto de la urbanización y el carácter occidental de la propuesta pedagógica de la escuela formal.

## Bibliografía

- BORZONE DE MANRIQUE, A. (2000). *Leer y escribir entre dos culturas: El caso de las comunidades Kollas del noroeste argentino*, Buenos Aires, Aique.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA.
- DACUNDA, M (2005). *La escuela sumergiendo la cultura autóctona*, Buenos Aires, EDUNLA Cooperativa.
- HUX, M. (1966). *Coliqueo: El indio amigo de Los Toldos*, Los Toldos, COEGV, 1999.
- LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN 24.195 (1993).
- LEY NACIONAL 23.302 DE ASUNTOS INDÍGENAS (1985).

- LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN 26.206 (2006).
- SAGASTIZABAL, M (2000). *Diversidad cultural y fracaso escolar*, Rosario, Irice.
- WHORF, B (1956). *Language, Thought and Reality - Selected Writings*, Cambridge, MIT Press.
- ZUÑIGA, M. (1995). “Educación intercultural para todos los peruanos”, en: *Tarea*, 36, pp. 38-43.

## Notas

1 La competencia lingüística es el conocimiento de una lengua particular por parte de hablantes nativos. La competencia comunicativa es el conocimiento no sólo de la sintaxis, morfología y fonología de una lengua, sino también de los aspectos sociales de la misma con el fin de saber cuándo y cómo usar oraciones apropiadas. La competencia pragmática es el conocimiento apropiado de los recursos del contexto de una lengua.

2 La lengua es el sistema lingüístico-social de una comunidad sociolingüística. El idioma tiene que ver con factores político-administrativos. Idioma es, por lo tanto, la lengua oficial de una Nación.

3 Se denomina Pragmática del interlenguaje al estudio de la competencia pragmática por parte de los hablantes no nativos de una lengua.