

Título: Educación Intercultural Bilingüe, una política desde los márgenes.

Autora: Andrade Rocío Belen

Eje El Estado como problema y solución: Estado, administración y políticas públicas

Tipo de Trabajo: Ponencia

Introducción

En las sociedades modernas las políticas públicas son la forma más evidente de la acción gubernamental, la cual no se limita al Estado, sino que está inmersa en un entramado global que a la vez tiene implicaciones locales. Si bien estudios de las políticas públicas surgen a mediados del siglo XX, será en los principios del siglo XXI que la antropología comience a realizar análisis sobre éstas (Shore, 2010) Desde una perspectiva antropológica, las políticas públicas son un proceso sociocultural que interpreta, clasifica y genera realidades (Ramírez, 2010). Es decir, que las políticas públicas están inmersas en el ámbito cultural porque están sumidas en “*procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social*” (García Canclini, 2004:34).

La antropología busca cuestionar cómo se entiende y qué es esa política pública que se analiza. Cris Shore (2010) plantea que las políticas son un tipo de *performance*, de *dramas sociales*, y que para poder analizar lo que *significan* es necesario considerar los contextos socioeconómicos, políticos e históricos más amplios en los cuales están inmersas y el rol social que cumplen, advirtiendo las nuevas categorías de personas y nuevas formas de subjetividad. En este sentido, la antropología se interesa particularmente en dos aspectos: 1) desde una mirada global, la relación entre los actores que representan al Estado y las poblaciones locales, y; 2) desde una mirada local, cómo se interpreta y se experimenta la política en el plano comunitario (Wedel, Shore, Feldman, & Lathrop, 2005:34). En este sentido, la antropología aparte de su preocupación por el entramado institucional y los contextos de la trayectoria de la política social, pone el acento en la forma en que los contenidos de ésta se significan a partir de la forma en que son experimentadas y vividas las acciones de la política pública. Así pues, se ha resaltado la complejidad y lo desordenado de los procesos de

formulación de políticas, en particular las maneras ambiguas y a menudo disputadas en que las políticas son entendidas por los actores (Shore, 2010:29).

Las políticas públicas expresan los modos de acción y los campos de tensión que vinculan las políticas a las prácticas sociales (Franzé-Mundanó, 2013: 14) de ahí la necesidad de entender lo que son en toda su complejidad y ambigüedad, a quiénes sirven, y cómo se relacionan con otros aspectos del sistema social.

A partir de los aportes teóricos metodológicos del campo de la antropología, es intención de esta ponencia presentar algunas reflexiones sobre el análisis de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como política pública en la provincia de Río Negro. Para el presente análisis se tomará como punto de partida la Ley de Educación Nacional (LEN) Nro 26.206 entendiendo que la Ley provincial de Educación Nro 4819 va en plena sintonía con la nacional. Así como el estado en términos de Vila (2007) es productor de identidades, en tanto construye un sujeto que lo asigna portador de derechos, responsabilidades y obligaciones, otorgándole una identidad única. Entendemos que la narrativa de la política pública no es un lenguaje neutro, pues está relacionado con los mecanismos de poder, crea categorías, les asigna significados, jerarquiza y construye el individuo como sujeto (Shore y Whright, 2007: 18).

La EIB en Río Negro de programa a modalidad ¿Qué cambia?

Río Negro es una de las provincias constituidas en el norte de la Patagonia. Se trata de un territorio incorporado violentamente al territorio argentino a fines del siglo XIX. El Pueblo Mapuche, pre-existente a los estados de Chile y Argentina, denomina al territorio que fuera autónomo hasta entonces como wallmapu. [territorio ancestral].

El Pueblo Mapuche establece su pre-existencia a los estados nacionales de Chile y Argentina denominando dicho territorio como el wallmapu que fue ocupado violentamente a fines del siglo XIX por los estados argentino y chileno en dos campañas militares casi simultáneas, denominadas “Pacificación de la Araucanía” en Chile y la “Campaña al Desierto” en Argentina. En este sentido las organizaciones supra-comunitarias delimitan su territorio ancestral en términos geopolíticos ubicándolo al sur del río Bío-Bío en Chile y en la Patagonia en Argentina al sur de las provincias de

La Pampa y Buenos Aires. La provincia está conformada por 4 grandes regiones: zona valle, zona atlántica, zona andina y región sur también llamada Línea Sur.

En relación al corpus normativo provincial, vale destacar la Ley Integral del indígena N° 2287, promulgada en el año 1988, que tiene por objetivo el tratamiento integral de la situación jurídica, económica y social, individual y colectiva de la población indígena. La ley reconoce y se propone garantizar la existencia institucional de las comunidades y sus organizaciones, así como el derecho a la autodeterminación dentro del marco constitucional, implicando un real respeto por sus tradiciones, creencias y actuales formas de vida. En el capítulo IV (artículos 24 al 37) sobre Educación y Cultura, señala que el Estado provincial debe garantizar la prestación del servicio educativo en las zonas rurales que habitan las comunidades indígenas o, en su defecto, un sistema de becas y/o dar prioridad a los miembros de estas comunidades para el acceso a las residencias escolares. Asimismo, en relación a los saberes, señala que se debe promover la adquisición de los conocimientos que permitan la participación igualitaria de los indígenas en la sociedad nacional. También menciona la elaboración participativa de contenidos, la incorporación a los diseños curriculares de saberes referidos a la historia y cultura de los pueblos indígenas, el resguardo y revalorización de la identidad histórica-cultural, tradiciones, costumbres, creencias y lengua de los pueblos. Hasta se propone disponer de horas de clase para que indígenas que hablen su lengua la transmitan a sus descendientes. También promueve la participación de los pobladores en los Consejos Escolares y se prohíbe la utilización y difusión de materiales didácticos e informativos que atenten contra la dignidad cultural e histórica de los pueblos indígenas (Ley Integral del indígena N° 2287 de 1988).

La letra de esta ley comenzó a tomar forma en acciones en la década de 1990. Por otra parte, la posibilidad de enseñar la lengua y cultura mapuche en las escuelas primarias rurales que lo demandaran, incorporando cargos de talleristas a las plantas docentes, recién se produjo a partir del año 2003. Ese año, el Ministerio de Educación y Cultura conjuntamente con el Ministerio de Gobierno, el Co.De.C.I y la CPPM aprobó el Convenio de Educación Bilingüe y Recuperación del Acervo Cultural Histórico del Pueblo Mapuche, mediante la Resolución N° 1399/03. En su artículo 1 plantea que para asegurar la experiencia piloto del rescate, la revalorización y la transmisión cultural del Pueblo Mapuche en la provincia se pondrá en marcha un proceso de educación bilingüe

e intercultural en forma institucional. En su artículo 3 plantea que es facultad del Co.De.CI, supervisar y evaluar la marcha del proyecto de educación bilingüe y manejo intercultural de los Museos en la provincia. Dicho proyecto debe asegurar una propuesta Museológica que contemple la participación y la consulta a las Comunidades Indígenas.

Asimismo, plantea que es necesario diseñar una propuesta de experiencia piloto en escuelas de comunidades de la línea sur en el periodo escolar septiembre-mayo. Ello requiere el armado de un padrón de mapuche hablantes de la lengua, buscar la participación y consulta de las Comunidades y que la misma sea vinculante en la elaboración de las propuestas. El proyecto debe estar asegurado por la investigación para realizar la recuperación del acervo histórico, cultural, social y geográfico del pueblo mapuche en la provincia como así también la elaboración y compra de material bibliográfico, producción de material escrito (gacetilla, folletería) para difusión y audiovisual con fines didácticos y de consulta.

Son cuatro las instituciones educativas que ingresan con propuestas de EIB a partir de considerarlas como experiencias educativas que se enmarcaban en el Art. 68 de la Ley de Educación 2444, el cual establecía que toda innovación educativa, definida como un cambio intencionado y programado de contenidos, metodologías, actividades, uso de equipos e instrumentos, sistemas de organización pedagógica o administrativa y otros susceptibles de incidir positivamente en el aprendizaje o en el funcionamiento de la institución educativa o en sus relaciones con la comunidad, en cualquiera de los servicios y niveles del sistema educativo, podrá ser declarada de carácter experimental por el Consejo Provincial de Educación. Dicha declaración importará sujetar la normativa aplicable en la institución o programa afectados, a los términos del proyecto aprobado durante todo el período de su vigencia, siempre que se respete la estabilidad docente y los demás principios generales de la educación establecidos en la presente Ley.

En el año 2010, el Co.De.CI y el Ministerio de Educación; revisaron la Resolución N° 1399/09 para dar paso a un nuevo convenio de trabajo que establece las misiones y funciones del Equipo de E.I.B dependiente del Co.De.CI¹. El objetivo fundamental de

¹ El equipo de E.I.B por el Co.De.CI está conformado por un cargo de referente de E.I.B por las comunidades, uno de coordinación general y cuatro cargos de subcoordinación, uno por cada zona de la provincia de Río Negro (zona sur, zona atlántica, zona valle y zona andina). Ese equipo que tiene como objetivo articular con el Ministerio de Educación y DD.HH la política educativa de interculturalidad y la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe.

dicho marco normativo era fortalecer el proceso iniciado en 2003 en lo que respecta a la enseñanza de la cultura y la lengua mapuche –mapuzungun- en las instituciones educativas. Desde ese momento se da inicio a la incorporación de escuelas rurales al programa de E.I.B². Se inicia un periodo donde la organización indígena comienza a plantear la EIB en términos de una política pública de educación interculturales bilingüe, en los últimos años dicho espacio organizativo amplía las discusiones en sus trawn –encuentros- corriéndose de esencialismos y dicotomías en torno al Pueblo Mapuche, es decir hay “procesos de organización supracomunitaria mapuche; con nuevos perfiles organizacionales que redefinieron conceptos sobre identidad, comunidad y territorio indígena y que discutieron abiertamente con las concepciones del discurso oficial argentino” (Cañuqueo, 2015: 62).

En la narrativa de esta política educativa encontramos distintas nociones de interculturalidad en disputa. Desde la historia del concepto de interculturalidad podríamos advertir que el origen de la discusión en términos de diversidad estuvo dado por los organismos internacionales a causa de su inserción en las arenas políticas. El motivo fue su vinculación con los movimientos sociales y, en el caso de Iberoamérica, con el surgimiento de los movimientos indígenas (Briones 2002). En ese período se fueron dando diferentes procesos, desde políticas asimilacionistas que proponen que son “lxs otrxs” quienes tienen que cambiar suprimiendo todo tipo de diferencia, a políticas integracionistas que proponían cierta integración de la cultura “del otrx” constituyendo a la diferencia como un estado transicional que debía desaparecer.

En sintonía con la LEN, en Río Negro en el año 2013 se sanciona la Ley Orgánica de Educación N° 4819, después de un año de haber establecido algunos mecanismos de participación y aportes se logra por unanimidad en la legislatura aprobarla. Dicha ley establece a la interculturalidad como uno de los principios político-educativos y fines de la política educativa provincial con su alcance en las prácticas, contenidos y proyectos educativos provinciales, constituyendo un derecho de toda la sociedad que se ejerce libremente en las escuelas, enseñando y aprendiendo a ser diferentes, conociendo y respetando la alteridad, siendo iguales en la condición humana y promoviendo la igualdad de derechos para todos.

² A nivel nacional deja de llamarse programa de E.I.B con la LEN 26206, que le da estatuto de modalidad. A nivel provincial este proceso recién se lleva adelante en el 2013 con la promulgación de la Ley de Educación 4819.

Expresa promover la revalorización de la cultura y la lengua de los pueblos originarios Mapuche y Tehuelche, ejerciendo el derecho a la educación bilingüe consagrado por la Constitución Nacional en su art. 75°, inc. 17 y por la ley provincial n° 2287, garantizando la participación de las organizaciones que los representan en la planificación de las políticas educativas interculturales.

Asimismo, en consonancia con la LEN, en su Título 4, la Ley Orgánica de Educación N° 4819 hace referencia a las distintas modalidades del sistema, dedicándole el capítulo IV a la Educación Intercultural Bilingüe. Entre sus objetivos establece la necesidad de aportar propuestas curriculares en todas las escuelas de la provincia para una perspectiva intercultural democrática impulsando relaciones igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, teniendo en vista la construcción de una sociedad inclusiva. También se propone preservar, desarrollar, fortalecer y socializar las pautas culturales históricas y actuales de los pueblos originarios, sus lenguas, sus cosmovisiones e identidades étnicas en tanto protagonistas activos del desarrollo de la sociedad contemporánea. Asimismo, plantea extender, potenciar y profundizar las acciones de políticas públicas con los pueblos originarios y migrantes, particularmente, con los pueblos Mapuche y Tehuelche, conforme a la Constitución Nacional, la Constitución Provincial y la ley provincial n° 2287. Finalmente, apunta a propiciar mecanismos de participación permanente de los pueblos indígenas y migrantes a través de sus representantes en los órganos responsables, a los efectos de definir, implementar y evaluar las estrategias orientadas a esta modalidad.

Bajo este gran paraguas normativo se establece la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Lxs maestrxs interculturales y sus comunidades expresan que las Resoluciones que emite el Consejo Provincial de Educación para implementar la modalidad de E.I.B en cada escuela son meramente designativas del cargo. No se enuncia la propuesta pedagógica ni se define cómo se empezaría a trabajar, qué implica que la escuela sea de E.I.B, qué presupone la propuesta, entre otros aspectos que hacen a la tarea.

La Ley Orgánica de Educación Nro. 4819 al tiempo que ubica a los pueblos indígenas como sujetos con derechos educativos en el marco de su derecho a la diferencia cultural, los homogeneiza al considerar que solo puede darse en términos de preservación y

fortalecimiento de sus culturas. El compromiso del Estado sería garantizar la elaboración y distribución de contenidos curriculares comunes en los que se 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” (LEN, 26206 Art. 54). Nuevamente esa concepción de lo social como hecho objetivo en el que es posible observar lo diverso como característica y atributo que, por otro lado, parece asociarse sólo a ciertos sectores sociales. Paralelamente, los conceptos de cultura e identidad siguen siendo pensados desde una concepción esencialista que ve en la primera una posesión de rasgos objetivos, prácticas y costumbres que definirían la identidad de los grupos sociales.

La incorporación de la enseñanza de la lengua y cultura en el sistema educativo formal se encuentra atravesada por el contexto político nacional y latinoamericano; y pone en jaque la construcción de una identidad nacional única, monolingüe y monocultural. Claudia Briones (2002) cuestiona la monoculturalidad como algo naturalizado y es precisamente este no-reconocimiento de la contingencia de una “cultura particular” que devino “nacional” lo que la actual política de identidad indígena trata de cuestionar y modificar. Más precisamente, en un marco mundial donde se ha modificado la retórica acerca de los derechos humanos fundamentales - incluido entre ellos el derecho a la diferencia cultural-, se vienen registrando pujas al interior de los estados-nación para dar cabida política y jurídica a una “diversidad” constitutiva, ahora definida como valor fundamental.

El “ser diferente” siempre se fue inscribiendo desde y contra una hegemonía que, al circunscribir lo “particular” y recrear estándares de distintividad legítima, inscribía como “universal” la norma silenciosa que acababa dirimiendo jerarquías entre colectivos étnica o racialmente marcados. Por otro lado, aunque toda nación-como-Estado reproduce desigualdades internas -y renueva consensos en torno de ellas, tematizando ciertas diferencias e invisibilizando otras, cada una lo hace instrumentando una economía política de la diversidad que selectivamente etnitiza y/o racializa “otros internos” de formas que varían de caso a caso (Briones, 2008)

El verbo fortalecer, empleado al lado de pautas culturales, lengua, cosmovisión e identidades étnicas establece el carácter diacrítico de los términos, dejándolos como stock fijo y diferenciadores de una cultura, refuerza la idea de exaltación de la diferencia. En la práctica, aquellos planteos se traducen en la realidad, en la práctica, en interculturalidad para los diferentes. El concepto “calidad de vida” al final queda desenganchado del planteo anterior aunque hay que entenderlo en la relación derecho-cultura-calidad de vida puede connotar cultura como recurso para alcanzar esa calidad de vida, como medio, como instrumento para otra cosa, en definitiva como recurso como suele tomarla en multiculturalismo. Las diferencias se ponen al servicio de que todos lxs sujetos alcancen la misma educación, la lógica que opera es que todas las particularidades se puedan apropiarse de la educación estatal-hegemónica que se instala aquí como el universal.

A nivel nacional y provincial se advierte que el corpus normativo no reconoce específicamente la problemática de aquellos pertenecientes a los pueblos originarios. Limitan la cuestión de la protección de derechos culturales al respeto por la identidad, la lengua, y la cultura, desconociendo la problemática histórica, social, económica de que en el caso de los pueblos originarios argentinos, se trata de identidades, lenguas y culturas sistemáticamente avasalladas, negadas, por los propios estados. Más aún, los conceptos de identidad, lengua y cultura parecen ser formulados desde una perspectiva del estado nacional: identidad para el pueblo mapuche no es solo el derecho a un nombre y a una nacionalidad; la lengua mapuche no es el conocimiento de un idioma, la cultura no puede reducirse al respeto por ciertas celebraciones.

Más allá de lo que se puede analizar en la letra de los marcos normativos, en lo que habilita y posibilita, en la práctica lxs maestrxs interculturales plantean el vacío y desconocimiento de la normativa, la no implementación en virtud de no estar reglamentada y los efectos que traen en sus propias subjetividades, emociones y corporalidades el tener que sostener la política de EIB, *“A veces sentís que una es la EIB” “que una encarna la política, la escuela ni cargo de eso, ya no te dicen ahí vienen la mapuche, te dicen ahí está la de interculturalidad”*

Espacios políticos-comunitarios, educativos se configuran en arenas de relaciones sociales diversas y particulares para lxs maestrxs interculturales –docentes mapuche-. Ellxs ejercen sus funciones sobre marcos normativos generales, donde dicha legislación

a la fecha no ha sido reglamentada en resoluciones específicas. La propia organización indígena – Coordinadora del Parlamento Mapuche Tehuelche de Río Negro³- tensiona, discute e interpela al gobierno provincial, especialmente al Ministerio de Educación y DD.HH sobre la necesidad de llevar adelante dicha reglamentación. Esta discusión política no es ajena a lxs maestrxs interculturales, son ellxs quienes les solicitan a su propia organización y lof las demandas que emergen al transitar las instituciones educativas. A la vez estos espacios comunitarios-políticos les exigen a lxs maestras interculturales determinadas responsabilidades. En este sentido podríamos decir que hay un marco más general a nivel de la política educativa que esta tensionado permanentemente, y que tiene que ver con dos espacios de actores, la organización indígena y el gobierno provincial que tiene sus efectos en la cotidianeidad del ejercicio de las maestras interculturales.

En otro plano es lo que sucede en la escuela. La institución educativa es uno de los dispositivos institucionales y políticos destinados a producir cultura, podemos pensarla como una configuración cultural específica. Ella se constituye como un campo de posibilidad en tanto espacio simbólico en el que circulan representaciones y prácticas posibles -y se pugnará por silenciar lo no posible o lo menos posible-, en las interacciones específicas que se dan entre sus distintos actores. En una asimetría de poder material y simbólicamente establecida, educadores no mapuche y maestras interculturales participan de una misma trama simbólica; dicho en otros términos, diversas prácticas de significación circulan en ella y emplazan a los individuos a identificarse y experimentar el mundo desde distintas posiciones hegemónicas en el marco de la configuración nacional. En ese juego de interacciones, los actores se reconocen, se constituyen, procesan sus diferencias y desigualdades, negocian, resisten, se piensan y piensan a lxs otrxs dentro o fuera de las fronteras que esas prácticas y discursos intentan delimitar. En este sentido, la escuela se vuelve una caja de herramientas identitarias que, en cada contexto histórico específico, propone clasificaciones disponibles para pensar y pensarse dentro de la sociedad que la contiene y, asimismo, pensar a lxs otrxs, para ser interpelado e interpelar a lxs otrxs (Grimson, 2011; Briones, 2007; Hall, 2010; Novaro, 2015, 2011) En este campo se insertan lxs maestrxs interculturales, con sus propias historias, con las historias de sus lof y con la

³ En los siguientes párrafos nos detenemos a contextualizar la organización indígena en Río Negro.

historia del pueblo mapuche, aspectos no menores, ya que a la hora de pensar sus propias prácticas y narrar y problematizar dichas historias como contenidos curriculares-comunitarios lo hacen, a su vez, desde esa trama y enlace de historias. Este aspecto sacude, remueve y evidencia las lógicas institucionales más arraigadas de las prácticas docentes y de las instituciones educativas en general. En ese sentido, se dan procesos dinámicos de disputa, diálogo, transgresión y acuerdos que lxs lleva continuamente a crear y dar sentido a sus propias experiencias.

Conclusión

Si bien este trabajo, por cuestión de extensión del escrito, no profundizo en las voces de lxs maestrxs interculturales –docentes mapuche-, si podemos señalar que en la práctica la política de E.I.B da cuenta de distintas formas y espacios de participación y de exclusión (Guiñazú, 2019, Trentini 2021) con lógicas e identidades propias, de relaciones contradictorias, de heterogeneidades institucionales y comunitarias. Esta práctica expone límites y condiciones por parte del estado provincial en la materialización de la política, pero también genera las posibilidades de agencia por parte de la organización indígena, pero particularmente por parte de lxs maestrxs interculturales que lxs desafían, negocian y disputan, reconfigurando sus propias identidades y prácticas como docentes mapuche

Indefectiblemente debemos volver al Estado ¿el Estado argentino ha podido deconstruir las bases económicas, políticas e ideológicas del proyecto de nacionalidad en orden a redefinir su histórica relación con los pueblos indígenas? Si partimos de la idea de que lo multi e intercultural pueden ser imaginados desde otro lugar -es decir, más allá de sus apropiaciones liberales-, podemos situar estas nociones como parte de un proyecto que implica transformaciones en dos niveles: en la estructura económico-política y en la dimensión sociocultural (Simbaña, 2005). Tales transformaciones suponen un movimiento contra-hegemónico en relación a las concepciones y prácticas dominantes en torno a la diversidad, el reconocimiento y lo multi e intercultural. Esto supondría no sólo cuestionar las apropiaciones que el Estado hace de estas nociones convirtiéndolas en meras referencias descriptivas o afirmativas, sino también poner en duda hasta el modelo mismo de Estado moderno-occidental. Ahora, en términos de las implicancias de los discursos y políticas estatales analizados, podríamos decir que los

cambios dados en relación a los pueblos indígenas no han trascendido los criterios y parámetros de un multiculturalismo liberal derivado más de concepciones globales occidentales que de luchas sociohistóricas y propuestas subalternas (Walsh, 2006). Las retóricas no bastan para dejar de acusar esta contradicción. Como tampoco para dejar de recordar que los pueblos indígenas se convierten en objeto de interés o preocupación cuando “asaltan” el espacio mediático formando parte de “casos” de desnutrición y pobreza o siendo partícipes de “conflictos” territoriales. Asalto y conflicto son dos imágenes que aún persisten cuando se trata de pueblos indígenas, imágenes cuya fuerza permiten seguir hablando de ellos en términos de “afuera” y de “problema”. Entonces ¿hemos podido superar el sustrato homogeneizador que dio vida a nuestra sociedad nacional? ¿Qué noción de heterogeneidad reemplaza a la homogeneidad y que “complicidades” mantiene con la ideología universalista? Estos interrogantes apuntan a las categorías y supuestos mismos sobre los que se sostienen nuestras interpretaciones y acciones. A nivel de construcción de políticas estatales, pudimos observar cómo ciertas ideas son tomadas como expresión objetiva del desarrollo, cuando no interpretadas como el estadio de un proceso aunque histórico e injusto, inevitable. En este marco, la opción parece no ser otra que la adaptación, en el sentido de crear las mejores condiciones para “estar” en un mundo que objetivamente avanza.

La cuestión es ver desde qué lugares se definen esos modos de “estar” y de “vivir”. Esto no es más que una cuestión de orden epistemológico. Interrogar los lugares desde los cuales se definen esos modos de estar y de vivir, implica dilucidar las nociones y supuestos que sostienen las “verdades” sobre la realidad y sus posibilidades. Esta tarea implica una compleja articulación entre la construcción conceptual y una disputa ideológica que nos permita poner en crisis los modos en que conocemos la realidad e imaginar otros posibles.

Construir una política participativa, intercultural e interseccional (Guiñazú 2019) implica ir más allá del respeto, la tolerancia y del reconocimiento de la diversidad. Se trata de un proceso y de un proyecto social y político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas (Walsh, 2008), lo que nosotros como mapuche conocemos como Kvmë Felen – El Buen Vivir. Desde esta perspectiva, la interculturalidad parte del problema de las condiciones históricas, de dominación, exclusión, desigualdad, inequidad y de conflictividad. En este punto parte

de la colonialidad y se asienta en la necesidad de una transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad. (Walsh, 2008). No se puede pensar en una perspectiva de interculturalidad crítica dirá la autora Guiñazú (2019) sin la complementariedad de un análisis interseccional, concibiendo a este “enfoque intercultural con lente interseccional”, como un enfoque epistémico y operativo descolonizador que busca mostrar las especificidades de cada trama de desigualdades (Trentini, 2021)

El trabajo de campo de estos últimos años nos lleva a problematizar que la Educación Intercultural Bilingüe en Río Negro es una política desde los márgenes (Das y Poole, 2008) entendiendo que su implementación se encuentran en los “márgenes”, lugares en los que el derecho estatal y la demanda social son continuamente tensionados. Los aportes que nos brindan las autoras, identificando tres formas en las que los márgenes del estado pueden ser imaginados: en primer lugar, la política de E.I.B en la provincia se desarrolla en ámbitos rurales o periféricos de los grandes centros urbanos; en segundo lugar, aquellos formas, prácticas y espacios en donde el estado parece ilegible en sus propias acciones, es decir una cosa es lo que establecen los marcos normativos y otra es lo que sucede en la práctica. Por último como el espacio entre los cuerpos, la ley y la disciplina, este último aporte de las autoras, es el que sostiene que el Estado no es un objeto estático y que los márgenes son supuestos necesarios del mismo. En este punto no es solo pensar la agencia indígena –entendiendo a la organización indígena, comunidades mapuche, maestrxs interculturales- sino también la escuela, que finalmente también es un margen dentro del estado.

Bibliografía del seminario:

Guiñazu, S. (2019). Interculturalidad y políticas públicas: Apuntes para la construcción de políticas 8 participativas e interculturales en el Municipio de San Carlos de Bariloche. Cuadernos de Investigación, 22; 12, Pontificia Universidad Católica del Ecuador; Antropología: 57-73

Guiñazú, S. (2017). La performatividad de las políticas públicas: modalidades de interacción e interpelación entre Estado, sociedad e indígenas en el proceso de ejecución de una política pública indigenista, 2006-2017.

Oszlak, O. (2000). El mito de Estado mínimo: Una década de reforma estatal en Argentina, IV Congreso Internacional del CLAD sobre Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santo Domingo. 4.

Shore, Cris (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas. Revista Antípodas, N°10, 21-49.

Vilas, C. M. (2007). Pensar el estado. Ed. de la UNLa, Univ. Nacional de Lanús

Trentini, F. (2021). Habitar la participación, hacer política y producir mundo(s): reflexiones desde una perspectiva interseccional y ontológica. Revista Publicar en Antropología y Ciencias Sociales. CGA.

Normativa analizada:

Ley de Educación Nacional N° 26.206 [En línea]. [Consulta: 13 de agosto del 2012]<http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>

Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819

Consultada a partir de mi trabajo de campo:

Briones 2019. Conflictividades interculturales. Demandas indígenas como crisis fructíferas. Guadalajara / Bielefeld / San José CR / Quito / Buenos Aires: CALAS.

Briones (2007) Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. Tabula Rasa, enero-junio, número 006 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia pp. 55-83

Briones, C. (2004). Del dicho al hecho. Poniendo la interculturalidad en sus varios contextos. En R. Díaz y G. Alonso (Coords.). Construcción de espacios interculturales (pp. 105-136). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Briones, C. (2002). Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de 'lo indígena' en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural. Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades. Lima: PUCP-UP-IEP - Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú.

Briones, C. N. & Ramos, A. (2016). "Parentesco y política. Topologías indígenas en la Patagonia". Universidad Nacional de Río Negro. Editorial UNRN.

Cañuqueo, L (2015). 'Tramitando' comunidad indígena en Río Negro. Diálogos entre activismo, políticas de reconocimiento y co-gestión. IDENTIDADES. N° 8. Facultad de

Humanidades y Ciencias Sociales

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Carrasco, M. (2000) Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina. Buenos Aires: Vinci Guerra Testimonio

Cruz Rodriguez, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. En *Praxis y Saber. Revista de Investigación y Pedagogía Maestría en Educación. Uptc*. Universidad Nacional de Colombia.

Das, Veena y Deborah Poole (2008) “El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas”. Cuaderno de antropología social, n 27: pp.19-52, Buenos Aires.

Díaz R. (2001) Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Diez, (2004) Reflexiones en torno a la interculturalidad Cuadernos de Antropología Social, núm. 19, 2004, pp. 191-213 Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina

Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intercultural. Polis. Revista Latinoamericana. (38), 1-18.

García Canclini, Nestor (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de interculturalidad. Barcelona: Gedisa.

Grimson, A. (2001). Interculturalidad y comunicación. Buenos Aires: Editorial Norma.

Grimson, A. (2011). Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Hill Collins, Patricia. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness and the politics of empowerment* (2nd ed.). New York: Routledge.

Juliano, D. (1997). Universal/Particular. Un falso dilemma. En R. Bayardo y M. Lacarrieu (Ed). Globalización e identidad cultural. 27- 38. Buenos Aires: CICCUS.

Rachel, (1996). "Bthnography: practical implemenration". En: I.TE. Richardson (ed.). Handbook of Qualitative Research Methods for Psvchology mui the Social Sciences (pág. 113-124). Leicester: BPS Books

Simbaña, F. (2005) “Plurinacionalidad y derechos colectivos. El caso ecuatoriano”, en Dávalos, P. (comp.) Pueblos indígenas, Estado y democracia. Buenos Aires: CLACSO.

Vázquez, C. (Ed.). (2008). Hegemonía e Interculturalidad. Poblaciones Originarias y Migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI. Buenos Aires: Prometeo

Walsh (2009) Interculturalidad crítica y educación intercultural. Recuperado de [file:///C:/Users/admin/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20(2).pdf)

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*. (9), 131-152.

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. AbyaYala. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.