



Daniel Mato
Coordinador

Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina

Experiencias, interpelaciones
y desafíos

EDUNTREF

Educación Superior y pueblos Indígenas en América Latina



UNAM

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

UNTREF

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

Secretaría de
Políticas Universitarias



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC

Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe



cooperación
alemana

DEUTSCHE ZUSAMMENARBEIT

Implementada por:

giz

DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD
PROGRAMA UNIVERSITARIO



UNTREF
CIEA

Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas
y Afrom descendientes en América Latina
Centro Interdisciplinario
de Estudios Avanzados



Daniel Mato
Coordinador

**Educación Superior y Pueblos Indígenas
en América Latina**
Experiencias, interpelaciones y desafíos

Dirección Editorial
María Inés Linares

Coordinación Editorial
Néstor Ferioli

Directora de diseño editorial y gráfico
Marina Rainis

Diseño de tapa y diagramación
Cristina Torres

Corrección
Diana Trujillo

Coordinación Gráfica
Marcelo Tealdi

Educación superior y pueblos indígenas en América Latina:
experiencias, interpelaciones y desafíos / Daniel Mato...
[et al.]; compilado por Daniel Mato. —1a ed compendiada—
Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; Méxi-
co, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016.
472 p.; 23 x 15 cm.

ISBN 978-987-1889-84-6

1. Educación Superior. 2. Pueblos Originarios. I. Mato, Da-
niel II. Mato, Daniel , comp.
CDD 378.008

© de las partes, 2016.

© de esta edición UNTREF (Universidad Nacional de Tres de Febrero) para EDUNTREF (Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero). Reservados todos los derechos de esta edición para Eduntref (UNTREF), Mosconi 2736, Sáenz Peña, Provincia de Buenos Aires. www.untref.edu.ar

Primera edición julio de 2016.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Queda rigurosamente prohibida cualquier forma de reproducción total o parcial de esta obra sin el permiso escrito de los titulares de los derechos de explotación.

Impreso en la Argentina.

Índice

Palabras preliminares, por Aníbal Jozami	7
Prólogo, por José Manuel del Val Blanco	13
Presentación, por Daniel Mato	15
AMÉRICA LATINA	
<i>Daniel Mato</i>	
Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos	21
<i>Alta Hooker Blandford</i>	
La Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY)	49
<i>Libio Palechor Arévalo</i>	
La Cátedra Indígena Intercultural. Un esfuerzo de visibilización de saberes, sabidurías, tecnologías y conocimientos indígenas	69
<i>Sandra Liliana Londoño Calero</i>	
La calidad con sentido en la Educación Superior Propia e Intercultural	85
BOLIVIA	
<i>María Eugenia Choque Quispe</i>	
La educación como eje potencial de los derechos colectivos	109
BRASIL	
<i>Antonio Hilario Aguilera Urquiza y Adir Casaro Nascimento</i>	
Rede de saberes. A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil	131
<i>Rita Gomes do Nascimento</i>	
Formação de professores indígenas no Brasil: O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)	151
CHILE	
<i>Maribel Mora Curriao</i>	
Hacia la inclusión indígena en la Universidad de Chile. Observaciones de un proceso de transformación institucional en marcha	169
COLOMBIA	
<i>Ángela Santamaría</i>	
Cartografiando memorias, dolores y resiliencias para el fortalecimiento de la educación intercultural. De la Sierra Nevada de Santa Marta a la Amazonia colombiana	189

COSTA RICA

Xinia Zúñiga Muñoz

Educación Superior y pueblos indígenas: experiencias, interpelaciones y desafíos para la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica 209

MÉXICO

Ildefonso Palemón Hernández Silva

La formación profesional en la sociedad maya contemporánea: el caso de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo en México 233

José Manuel del Val Blanco

Equidad en la Educación Superior para un mundo culturalmente diverso 243

Sergio Enrique Hernández Loeza y Yunuen Manjarrez Martínez

La Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED) 261

Shantal Meseguer

Aportes y retos de las universidades interculturales mexicanas: reflexiones desde la Universidad Veracruzana Intercultural 281

ARGENTINA

Beatriz Isabel Alor Rojas y Mayra Eliana Juárez

Educación Superior y Pueblos Indígenas: La experiencia del Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios en el Conurbano Bonaerense 301

Beatriz Gualdieri y María José Vázquez

Interculturalidad: recorridos, aprendizajes, desafíos 315

Clara Romero, Sebastián Valverde, Juan Engelman, María Laura Weiss,

Alejandra Pérez, Rosana Süther y Monica Aurand

Educación y etnicidad: comparación de experiencias indígenas e importancia del contexto educativo en el nivel medio y superior para la visibilización identitaria 335

Claudia Gotta

La cátedra libre: "Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios", un espacio abierto a la interculturalidad 355

Laura Liliana Rosso, Teresa Laura Artieda y Adriana Elizabeth Luján

Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco.

Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad 371

María Beatriz Bonillo, María Luisa Jalil y Adriana Quiroga

Un horizonte se moviliza: experiencias y desafíos en la relación

Pueblos Originarios - Universidad pública en Salta 391

María Cristina Valdez, Jorgelina Villarreal, Alejandra Rodríguez de Anca y Ana Alves

El CEPINT: un espacio de construcción de experiencias colaborativas e interculturales

con el Pueblo *Mapuce* en la Universidad Nacional del Comahue 413

Sonia Liliana Ivanoff y Daniel Leónidas Loncón

Cátedra libre de Pueblos Originarios. Universidad Nacional de la Patagonia

San Juan Bosco. Experiencias, interpelaciones y desafíos 431

Sonia Trigo

Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe.

La experiencia de la provincia de Salta, Argentina 441

Sobre los autores 457

El CEPINT: un espacio de construcción de experiencias colaborativas e interculturales con el Pueblo *Mapuce** en la Universidad Nacional del Comahue

María Cristina Valdez, Jorgelina Villarreal, Alejandra Rodríguez de Anca y Ana Alves

En este escrito nos proponemos presentar nuestra experiencia de trabajo en el Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, experiencia de trabajo que se construye como un espacio de articulación y coordinación con las organizaciones del Pueblo *Mapuce* en el ámbito de la Educación Superior.

La Universidad Nacional del Comahue desarrolla su actividad académica en la región homónima, que abarca las provincias de Río Negro y Neuquén, en la norpatagonia argentina. Por este motivo, constituye una unidad administrativa pero no espacial, ya que está conformada por distintos asentamientos que se extienden desde la cordillera de los Andes hasta el océano Atlántico. Es de fundamental importancia señalar que este ámbito de acción de la Universidad se despliega en territorio ancestral del Pueblo *Mapuce*, por lo que cabría esperarse que la interculturalidad fuera una perspectiva insoslayable y un elemento prioritario en las políticas institucionales; sin embargo, más allá de iniciativas puntuales impulsadas por distintos grupos de trabajo en función de decisiones políticas e ideológicas (grupos entre los que se incluye el propio CEPINT), la Universidad Nacional del Comahue no escapa al panorama de exclusión e invisibilización de los pueblos originarios en la Educación Superior.

En este capítulo, queremos mostrar cómo, a través de la historia de este Centro, hemos ido articulando colaborativa e interculturalmente espacios de trabajo en conjunto con organizaciones del Pueblo *Mapuce* que nos han permitido avanzar en el diálogo epistemológico entre las matrices académicas típicamente occidentales y el *mapuce*

* Para la escritura de términos en *mapuzugun*/idioma *mapuce*, utilizamos el grafemario Ragileo, adoptado por la Confederación Mapuce de Neuquén, organización política representativa del Pueblo *Mapuce* en dicha provincia. De aquí en adelante, el uso de este idioma y del grafemario Ragileo estará indicado con cursivas. Referencias a este grafemario pueden encontrarse en: Tulio Fernando Cañumil, María Susana Berretta y Ariel Darío Cañumil, *Tvkułpayiñ taiñ kvpal: recordemos nuestro origen*, Florencio Varela, Xalkan Ediciones, 2013.

kimvn.¹ Cabe precisar que el trabajo colaborativo e intercultural al que haremos referencia se desarrolla principalmente en la provincia de Neuquén.

En la primera parte, nos ocuparemos de presentar algunos aspectos del contexto en el que se desarrolla esta experiencia; incluiremos también algunos elementos que permitan la contextualización de la situación actual del Pueblo *Mapuce* en la Provincia de Neuquén. Luego, nos ocuparemos de aspectos vinculados a la historia de nuestro Centro, retomando aquellas inquietudes que le dieron origen y describiendo actividades y proyectos que forman parte de nuestras experiencias de trabajo colaborativa e interculturales. Fundamentalmente, nos interesa recuperar las interpelaciones y los desafíos que se nos han planteado a partir de ellas, para concluir recuperando aquellas cuestiones que nos movilizan para seguir pensando, proyectando y desafiando nuestras prácticas en conjunto con el Pueblo *Mapuce*.

Contexto de la experiencia

La región del Comahue emergió como tal a fines del siglo XIX, situada en el *desierto* post conquista militar. En 1879, tuvo inicio la segunda campaña al *desierto* que significó el avance del Estado argentino en proceso de conformación sobre territorios autónomos del Pueblo *Mapuce* y que, gracias a los avances tecnológicos de la época (la combinación fusiles Rémington-telégrafo-ferrocarriles), tuvo el carácter *definitivo* que se buscaba. Esta derrota en términos militares y la posterior persecución, exterminio y desarticulación del Pueblo *Mapuce*, en el marco de un proyecto que puede caracterizarse como genocida,² tuvo como consecuencias el desplazamiento generalizado de esta población. Entre 1880 y 1885, se produjo la ocupación militar del actual territorio de las provincias de Río Negro y Neuquén. Dio comienzo entonces el reparto por parte del Estado argentino de los territorios *mapuce* recientemente adquiridos, los que debían ser colonizados mediante asentamientos poblacionales que servirían a la construcción del territorio patagónico como parte efectiva del territorio nacional, lo que resultó en una inscripción material y simbólica de los sujetos en las coordenadas del proyecto del estado moderno capitalista. Una de las instituciones privilegiadas para el logro de este objetivo fue el sistema educativo, que actuó como dispositivo de disciplinamiento y de normalización, a través de la castellanización compulsiva y la imposi-

¹ *Mapuce kimvn*: conocimiento *mapuce*, enraizado en una lógica epistémica propia.

² Walter Delrio y otros, "Del silencio al ruido en la historia. Prácticas genocidas y Pueblos Originarios en Argentina", ponencia presentada en el III Seminario Internacional, Políticas de la Memoria "Recordando a Walter Benjamin: Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria", Buenos Aires, 2010.

ción de conocimientos y modos de vida. Ante este panorama, parte de la resistencia *mapuce* consistió en esconder y restringir su propio idioma, como así también otras prácticas inherentes a su cosmovisión. Las huellas de estos procesos siguen vigentes hoy en día, expresándose no solo en el silenciamiento y la negación del *mapuce kimvn* sino también en los procesos de desubjetivación en relación a él; es decir, en la pérdida de filiación entre quien posee el conocimiento y hace uso de él en su vida cotidiana, y la posibilidad de exteriorizarlo como tal.

En la actualidad, el Pueblo *Mapuce* sigue habitando su territorio ancestral, que se sitúa a ambos lados de la cordillera de los Andes y desde el centro hacia el sur de las actuales repúblicas de Argentina y Chile. En la Argentina, corresponde a las actuales provincias de Neuquén, Río Negro, Chubut, La Pampa y Buenos Aires. Sin embargo, la distribución poblacional y la organización del Pueblo *Mapuce* en la Argentina son heterogéneas, ya que se encuentran atravesadas por los procesos de conformación de los estados provinciales, los cuales, al impulsar distintas políticas en relación a los pueblos originarios preexistentes, han marcado los procesos de organización y las formas de demanda de estos pueblos.³

Se estima que la mayor concentración demográfica se encuentra en la provincia de Neuquén, en las ciudades y en algunas áreas aptas para la agricultura o la cría de ganado menor. Retomando los datos aportados por el censo de 2010 y el análisis realizado por el Observatorio de Derechos Humanos de Pueblos Indígenas, la población *mapuce* que habita en Neuquén oscila entre el 15 y el 20% del total de la provincia, del cual el 60% se ubica por debajo de la línea de pobreza. La migración a centros urbanos es una de las salidas ante la crítica situación económica que atraviesan las comunidades *mapuce* ubicadas en áreas rurales. Quienes migran son mayoritariamente jóvenes entre 14 y 24 años, particularmente mujeres jóvenes en el orden de los 17 a 30 años.⁴ Para el año 2010, las organizaciones *mapuce* estimaban que el total de población *mapuce* rural y urbana de esta provincia era aproximadamente de 100.000 personas organizadas en *lof*,⁵ los que al momento sumaban 57, existiendo otros en proceso de reconstitución.⁶

³ Claudia Briones, "Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales", en Claudia Briones (ed.), *Cartografías Argentinas*, Buenos Aires, Antropofagia, 2005, pp. 11-43.

⁴ María Cristina Valdez, "Plan de tesis para el Doctorado en Antropología", Universidad Nacional de Córdoba, 2013.

⁵ *Lof* se traduce habitualmente como *comunidad*; sin embargo, la idea de comunidad no debería reducirse en este caso a las personas/ *pu ce*, sino que desde la cosmovisión *mapuce* refiere al conjunto de vidas interrelacionadas en un territorio particular.

⁶ Equipo Interdisciplinario e Intercultural, *Propuesta para un Kvmte Felen Mapuce*, 1ª edición, Neuquén, Confederación Mapuce de Neuquén, 2010, pp. 15-19.

La situación territorial es de permanente conflicto. La mayoría de las comunidades no cuenta con el título de propiedad comunitario. Hay comunidades que tienen reconocida la propiedad pero no la propiedad comunitaria o se les reconoce solo parte del territorio o tienen títulos distintos que fraccionan el territorio, con solo un permiso de ocupación de una parte de este. En la actualidad, las mayores presiones sobre los territorios comunitarios provienen de proyectos de desarrollo turístico y de megaminería, particularmente de los vinculados a la explotación hidrocarburífera no convencional a través de la técnica de hidrofractura. La megaminería es un eje importante del proyecto político económico del gobierno provincial, pese al rechazo expresado por diversos sectores de la sociedad.

La provincia de Neuquén se caracteriza, asimismo, por ser un ámbito de importante movilización política y social, en la que convergen distintos sectores y dentro de la que cobra importante presencia el Pueblo *Mapuce*.

En el año 1972 se creó la Confederación Mapuce Neuquina, organización que representa políticamente al Pueblo *Mapuce* en Neuquén y en la cual tienen representación todos los *lof* a través de sus autoridades. Hacia la década de 1990, se consolidó un proceso de reorganización espacial y política del Pueblo *Mapuce* y se recuperaron instituciones políticas, sociales, espirituales, ceremoniales y económicas, con el objetivo de reconstruir, hacer circular y proyectar el conocimiento *mapuce*. En este marco, comenzaron a hacerse presentes formas autónomas de educación vinculadas a la lucha territorial y jurídica. En estos procesos tuvo un lugar protagónico el Centro de Educación Mapuce Norgvlabamtuleayíñ (CEMN), que cuenta con mandato de la Confederación Mapuce Neuquina (CMN) en lo referido a la proyección de la cosmovisión, el idioma y el conocimiento *mapuce* en el marco de los procesos de educación autónoma e intercultural.

Por su parte, los docentes rurales, en su mayor parte nucleados en la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN), se fueron conformando como actores críticos de las políticas oficiales, tanto nacionales como provinciales. Hacia mediados de la década de 1980, se fue consolidando un conjunto de experiencias pedagógicas basadas en la perspectiva del *rescate cultural* y se cogestionaron mejoras en las comunidades a partir de reclamos conjuntos entre escuelas y comunidades. A partir de estas experiencias, hacia mediados de la década de 1990, tanto las organizaciones *mapuce* como las docentes, con colaboración de investigadores y extensionistas de la Universidad Nacional del Comahue, comenzaron a plantearse una educación intercultural como modo de aproximar perspectivas e inaugurar un espacio de debate. Es en este contexto que surge el CEPINT.

Haciendo camino

El CEPINT inició sus actividades en el año 1998. Está integrado por docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue y por docentes de los sistemas educativos de Neuquén y Río Negro.

Desde su creación, trabaja de manera conjunta con organizaciones y comunidades del Pueblo *Mapuce*, particularmente con el CEMN. También con gremios y otros colectivos docentes y con instituciones educativas de los diferentes niveles de los sistemas educativos provinciales de Neuquén y Río Negro.

Desde los inicios del Centro, nos interesó promover la participación y la generación de espacios de debate sobre la interculturalidad, teniendo como objetivo articular perspectivas teóricas, pedagógicas y políticas entre los campos popular e indígena, enfatizando en la producción de espacios interculturales y partiendo de una concepción amplia de interculturalidad, que va más allá de la consideración de las diferencias étnicas, dando cabida también en nuestra perspectiva a las diferencias de género, edad y preferencia sexual, entre otras.

Nos interesa destacar algunas instancias en el recorrido de nuestro Centro que tienen una alta significación, ya que es a partir de las relaciones colaborativas allí generadas que hemos podido construir la perspectiva intercultural que hoy sostenemos.

En primer lugar, haremos referencia a los Encuentros de Educación Rural y Pueblo Mapuche, que comenzaron a realizarse desde mediados de la década de 1980 a instancias del gremio docente neuquino ATEN, intentando dar respuesta a los maestros rurales que reclamaban un espacio propio que atendiera a las particularidades de su práctica y políticas educativas específicas para el área rural. A partir del hecho de que muchas escuelas rurales se asentaban en territorio comunitario y del incipiente reconocimiento del Pueblo *Mapuce* como sujeto de la educación, estos Encuentros fueron incluyendo paulatinamente la participación de representantes y autoridades *mapuce* y, en la década de 1990, comenzaron a denominarse Encuentros de Educación Rural y Pueblo Mapuche. Se contó para su organización con la participación del CEMN y una importante presencia de pobladores *mapuce*. El núcleo problemático compartido que atravesó y atraviesa no solo estos encuentros sino todo debate sobre educación intercultural es la tensión igualdad educativa - diferencia cultural. Entre algunos de los acuerdos y logros de estos encuentros podemos mencionar el pedido de contar con maestros de lengua en las escuelas de comunidades que lo estimaran necesario. La idea se concretó como demanda en el Encuentro de Educación Rural y Pueblo Mapuche realizado en 1992

y se la profundizó en posteriores encuentros. La respuesta estatal a estas demandas fue la creación del Programa de Lengua y Cultura Mapuche, en el año 2000, que incorporó la perspectiva de la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas primarias de comunidad bajo la figura del Maestro Especial de Lengua y Cultura Mapuche. En este contexto, y como parte del proceso de construcción de una política de educación intercultural, ese mismo año se presentó para el debate público el documento “Educación Intercultural en la Provincia de Neuquén: alcances y desafíos”, elaborado conjuntamente por organizaciones *mapuce* y el CEPINT.⁷

En segundo lugar, nos referiremos brevemente a los trabajos de acompañamiento y asesoramiento a diferentes instituciones educativas en comunidades *mapuce*, que fueron otras instancias que contribuyeron fuertemente a la constitución del CEPINT. Estos trabajos tuvieron como uno de sus ejes centrales la transformación de las relaciones entre la institución educativa y las comunidades *mapuce*. En ellos cobró relevancia el aporte de las comunidades a través de las interpelaciones, propuestas y conocimientos que acercaron a las escuelas; de los colectivos de docentes —de otras escuelas de comunidad y del conjunto de maestros rurales— como contexto de discusión y generación de prácticas; de los integrantes del CEPINT, como investigadores rescatando esas producciones de los docentes, colaborando en la elaboración de propuestas de educación intercultural y de espacios de formación superadores de las tradicionales instancias transmisoras; de las organizaciones *mapuce* como un movimiento político cultural a nivel provincial que trasciende la esfera de lo educativo.⁸

Desde el año 1998 venimos desarrollando con continuidad una serie de propuestas que tienen como eje articulador la temática de la interculturalidad y de la educación intercultural, gran parte de ellas en el marco de proyectos de extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación.⁹ Estas prácticas nos comprometen como intelectuales que consideramos la Universidad el ámbito político, pedagógico y cultural desde donde producir relaciones cada día más democráticas, lleván-

⁷ Centro de Educación Mapuce Norgybamtuleyañi, Coordinación de Organizaciones Mapuce y Centro de Educación Popular e Interculturalidad, “Educación Intercultural en la Provincia de Neuquén: alcances y desafíos”, Neuquén, 2000. Véase también una referencia a la elaboración de este documento en el siguiente apartado, “Interpelaciones desde la práctica”.

⁸ Ana Alves, “Hacia una didáctica y un currículum en perspectiva intercultural”, Tesis de Maestría en Didáctica, FFyL, UBA, 2004.

⁹ Nos referimos a los proyectos de extensión “Construcción de espacios interculturales en la provincia del Neuquén” (1998-2000) y “Extendiendo educación popular e intercultural” (2001-2005).

donos a confluir en el trabajo con organizaciones indígenas, gremios docentes de Neuquén y Río Negro, instituciones escolares, grupos de maestros y colectivos feministas, conformando una red de grupos e instituciones con una concepción transformativa de la educación, que piensa en la interculturalidad para toda la sociedad y no como una modalidad para los indígenas.

Estas actividades de extensión han estado a su vez articuladas con nuestros proyectos de investigación: “La Reforma Educativa y la significación del trabajo docente hacia el fin del milenio. Un estudio interdisciplinario en el contexto provincial de Neuquén” (1996-1998); “La construcción de identidades y diferencias: un estudio de las relaciones entre pedagogía, política y cultura en colectivos sociales de Neuquén” (1998-2001); “Igualdad y diferencia en Educación Intercultural” (2002-2005); “Pedagogía, alteridad y representación. Un estudio sobre políticas de exhibición cultural en el sur argentino” (2006-2009). En los últimos años, a través de los proyectos “Interculturalidad, epistemología y decolonialidad: la emergencia de ‘otros’ saberes en las luchas *Mapuce* por educación, territorio y cultura” (2010-2012) y “Pedagogía y decolonialidad: la proyección del *mapuce kimvn* en la construcción de autonomía e interculturalidad” (2013-2016), focalizamos en la emergencia del *mapuce kimvn* en el marco de procesos interculturales vinculados a la educación, el territorio, la salud y el medio ambiente. Entendemos que la posibilidad de una epistemología otra y del enraizamiento de una pedagogía crítica implican una descolonización del saber, por lo que no pueden realizarse dentro de los marcos excluyentes del pensamiento occidental sino que necesitan fundarse o refundarse desde saberes que provienen y se proyectan hacia otros marcos epistemológicos y *cosmovisionarios*.

Estas experiencias han involucrado la participación de investigadores y extensionistas *mapuce* y no *mapuce* en sus distintas fases (diseño, implementación y difusión de resultados) y han articulado de distinta forma elementos tanto de la investigación como de la extensión, tal como son consideradas en un sentido tradicional. Hemos decidido llamarlas experiencias colaborativas en función de que no solo habilitan la participación de distintos actores sociales en algunas etapas del desarrollo de los procesos de investigación/extensión, sino que la relación que se establece entre los sujetos involucrados se piensa en función de un *hacer junto con*, en el que investigadores-extensionistas pertenecientes a contextos diferentes y a partir de saberes diferentes colaboran en el proceso de llevar adelante una investigación o un trabajo de extensión donde entran en diálogo saberes y epistemologías distintas.

Interpelaciones desde la práctica

Las diferentes actividades realizadas por el CEPINT desde sus inicios al presente muestran un recorrido particular en el que se expresan sus principales modalidades de trabajo con organizaciones y comunidades del Pueblo *Mapuce*. Este recorrido se inicia con las indagaciones acerca de la construcción de identidades y diferencias en las instituciones escolares en el Alto Valle de Neuquén y Río Negro, continúa con el estudio de las políticas de representación y exhibición de la alteridad en las escuelas, los museos y el turismo, y se proyecta hacia interpelaciones epistemológicas y decoloniales acerca de la ancestralidad, vigencia y proyección del *mapuce kimvn* en la construcción de autonomía e interculturalidad. En este recorrido, la interacción y el diálogo sostenidos entre integrantes del CEPINT e integrantes de organizaciones y comunidades *mapuce* han llevado a una redefinición constante de las formas de articulación con dichas organizaciones y a la reelaboración de los referentes epistémicos y teóricos de nuestro trabajo.

Un primer punto de inflexión en este sentido lo constituyen las conversaciones sostenidas para la elaboración participativa de un documento público sobre educación intercultural llevadas a cabo entre el CEPINT y el CEMN.¹⁰ Estas conversaciones abrieron profundos debates en torno a identidad, cultura y educación, obligándonos a descentrar nuestra propia perspectiva política pedagógica, fuertemente anclada en la educación popular freireana y las pedagogías críticas, al hacer ingresar en el horizonte de la discusión la perspectiva de la educación autónoma *mapuce*. Esta interpelación supuso una completa reconfiguración del campo educativo en términos epistémicos y políticos, con el consiguiente desafío de incorporar esta perspectiva en el ámbito académico, desafío que aún sigue vigente.

Asimismo, el recorrido realizado nos llevó a concentrar nuestros esfuerzos, reflexiones y propuestas en los procesos de producción, circulación y proyección del *mapuce kimvn*, involucrándonos como Centro en dichos procesos. Esto abrió nuevas dimensiones de reflexión y acción relativas a las modalidades de trabajo, al lugar otorgado a la epistemología indígena y al *mapuzugun* en las propuestas del CEPINT.

Entre estos procesos, podemos ubicar los mapeos culturales participativos en los cuales el CEPINT comenzó a participar desde el año 2006, en un trabajo conjunto con el CEMN, la CMN y diferentes comunidades *mapuce* de la provincia de Neuquén. Los mapeos surgen ante situaciones de judicialización de procesos de resguardo y recuperación territorial o por iniciativa de las comunidades que proponen relevamientos

¹⁰ Centro de Educación Mapuce Norgvmbamtuleayñ, Coordinación de Organizaciones Mapuce y Centro de Educación Popular e Interculturalidad, ob. cit.

territoriales autónomos vinculados a su proyección de vida. Entre sus objetivos, los mapeos se proponen disputar a la cartografía oficial las formas de representación y concepción del territorio mediante procesos de renombrar espacios y de mostrar ocupación y posesión desde una lógica diferente a la occidental. También se proponen empoderar a las comunidades a través de la apropiación de estrategias antropológicas, de georreferenciamiento y de documentación y producción audiovisual.

Otro de estos procesos es el acompañamiento de la elaboración de la “Propuesta para un *Kvme Felen Mapuce*” durante los años 2009-2010, propuesta que la CMN construyó como alternativa a los *planes de desarrollo* —considerados *planes de muerte*— y como posibilidad de proyección de *planes de vida* desde la lógica, derechos, principios y conocimientos propios del Pueblo *Mapuce* y su cosmovisión.

Un tercer proceso es la creación, en 2009, de la Universidad *Mapuce* Intercultural (UMI), cuya formalización se realizó en un acto en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue en septiembre de ese mismo año. La UMI surge como respuesta a las demandas de las comunidades *mapuce* de oportunidades educativas y de empleo para los jóvenes en sus propios territorios y se produce en el contexto de un proceso de resguardo territorial, dado que se propone que la UMI se ubicara en territorio recuperado. La creación de la UMI era también una forma de institucionalizar las actividades que el CEMN venía realizando de manera continua desde hacía más de una década junto al CEPINT, así como junto a otros centros e instituciones de formación superior, a sindicatos docentes y a movimientos sociales.

Tal como ya adelantáramos, la modalidad del trabajo del CEPINT con el Pueblo *Mapuce* en estos procesos implicó la conformación de equipos de trabajo interculturales e interdisciplinarios. El carácter intercultural de los equipos no estaba dado por la mera inclusión de personas *mapuce* y no *mapuce*, sino por la cualidad que adquirirían las relaciones entre las personas involucradas, fundamentalmente por cómo aparecían plasmadas las perspectivas epistémicas de los participantes en las producciones finales logradas. En forma convergente, la interdisciplinariedad de los equipos no estaba dada solo por la pertenencia de sus integrantes a campos disciplinares específicos y la pericia que tuvieran en relación a un tipo particular de conocimiento sino por las modalidades y posibilidades de diálogo puestas en juego, que implicaron el reconocimiento del *mapuce kimvn* como sistema de conocimiento con sus propias lógicas de producción y validación, así como la puesta en tensión de las distintas perspectivas. En otras palabras, los diálogos adquirían una dimensión interepistémica y se entablaban entre sociólogos, *kimce*, geógrafos, *pijan kuse*, antropólogos, *logko*, docente, *kimeltucefe*, etc.

Un aspecto a destacar respecto de las formas de relación con las organizaciones, comunidades y personas *mapuce* es que el CEPINT, en todos estos procesos, fue puesto en situación de tomar posicionamiento, en particular en lo que tiene que ver con las relaciones entre la producción de conocimiento, la transformación de la realidad y la política. Esto implicó una ubicación particular del CEPINT en la institución académica y en el juego de las relaciones sociales, apostando por el reconocimiento del Pueblo *Mapuce* como pueblo con un sistema de vida propio, con capacidad de autogobernanza, y de la legitimidad y validez del *mapuce kimvn*. En este contexto, la participación del CEPINT tuvo lugar por iniciativa de la organización política *mapuce* que convocó en varias oportunidades al Centro a participar en mapeos, en la elaboración de la “Propuesta para *Kvme Felen Mapuce*” y en la concreción de la UMI. Por eso, un aspecto que da cuenta de las formas de relación establecidas con el Pueblo *Mapuce* es que el CEPINT reconoció la forma autónoma de organización política y territorial que se da el Pueblo *Mapuce* en Neuquén.

En lo concerniente al conocimiento, las modalidades de producción y aprendizaje propias del Pueblo *Mapuce*, los tres procesos a los que hemos hecho referencia ubican al *mapuce kimvn* como fundamento central de las reflexiones. La ancestralidad, la vigencia y la proyección del *mapuce kimvn* se expresan en el momento mismo en que los mapeos, el *Kvme Felen* y la UMI ponen en cuestión las formas de producción de conocimiento hegemónicas en el ámbito académico y sus consecuencias para la población indígena. Los mapeos se inician discutiendo la cartografía oficial y los límites impuestos por ella; el *Kvme Felen* enfrenta los planes de desarrollo y la UMI a la formación ofrecida por las instituciones de Educación Superior convencionales.

En el caso de los mapeos, los conocimientos *mapuce* están presentes durante todo el proceso pero se condensan de manera particular (para disputar y legitimar la validez de esos conocimientos en una esfera que excede la producción académica y se extiende al campo de la justicia y la política) en la producción de lo que se denominaron los mapas de la cosmovisión o culturales. Estos mapas fueron realizados en talleres en los que

[...] *el espacio se documenta a partir de elementos como la toponimia que denomina los lugares en lengua indígena connotándolos de sentido, y que va especificando los lugares elegidos para los encuentros de la comunidad de carácter festivo o religioso o para otras actividades socioeconómicas y culturales. Los sucesos, las ramadas, las recorridas, los senderos, el uso que los*

*animales hacen del espacio, etc. —todo esto conforma un conjunto de elementos tangibles e intangibles que cuentan como ocupación ancestral.*¹¹

Estos talleres requieren un trabajo de deconstrucción y reconstrucción de los nombres que actualmente llevan muchos de los lugares, ya que estos han sido parte de un proceso de imposición y colonización. Renombrar es poner nombre al territorio desde el *kimvn mapuce* y en *mapuzugun*; implica además la confección de mapas otros, que pueden ser utilizados para cuestionar los mapas oficiales, constituyéndose en documentos que pueden ser validados y usados en procesos judiciales como pruebas de la ocupación ancestral.

En el caso del *Kvme Felen*, los conocimientos y lógicas *mapuce* permitieron poner en discusión los planes de desarrollo que se organizan desagregando ámbitos de la vida social. En el proceso de discusión y elaboración de la propuesta, quedó en evidencia que esta parcialización resultaba contradictoria con la concepción circular *mapuce* del *Waj Mapu*¹² y sus elementos. Este reconocimiento llevó a rever la lógica de producción y la estructura de la propuesta, recurriéndose entonces a la metáfora de *wixalwe* (telar) y su entramado en búsqueda de una modelización alternativa; este objetivo se consiguió parcialmente en la medida en que los formatos textuales adoptados como soporte para la comunicación presentan la dificultad de no capturar en dichas formas escritas la lógica *mapuce* de comprender el mundo.

En el caso de la UMI, el conocimiento *mapuce* se expresa en la pretensión de configurar esta universidad como una estrategia de formación integral que conlleva a la potenciación y proyección del *mapuce kimvn*, proponiéndose fortalecer los aprendizajes que se dan en el espacio familiar y comunitario. Por una parte, la propuesta de la UMI constituye una respuesta a la ausencia de los Pueblos Originarios en los ámbitos de la Educación Superior, ausencia que se expresa tanto en la ínfima proporción de personas pertenecientes a Pueblos Originarios que pueden acceder a este nivel educativo como en la invisibilización dentro de los esquemas administrativos y prácticas de la vida cotidiana académica (cuando no la discriminación) de quienes efectivamente acceden; esta ausencia es claramente una evidencia de la histórica exclusión que se ha ejercido sobre los Pueblos Originarios. Por otra parte, la UMI se distancia claramente de las propuestas definidas por Mato como de

¹¹ Observatorio de Derechos Humanos de Pueblos Indígenas, *Huellas y senderos. Informe final de los resultados del relevamiento territorial, histórico, social y cultural de la comunidad mapuce lof Paicil Antriao*, Neuquén, ODHPI, 2013, p. 14.

¹² Territorio, cosmos, conjunto de todas las vidas.

“inclusión de individuos”,¹³ entendiendo que dichas estrategias corren el riesgo de dejar intacto el carácter colonial tanto de la construcción ciudadana como de la institución universitaria al integrar a quienes estuvieran históricamente excluidos pero sin alterar significativamente los parámetros de relación. Desde esta perspectiva, pueden constituirse en nuevas formas de subordinación y devenir propuestas funcionales al sistema dominante, en el sentido que plantea Walsh:

[...] el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, la que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista.¹⁴

En este sentido, la propuesta de la UMI avanza en la puesta en discusión de una dimensión relevante y específica del sistema universitario, la dimensión epistemológica; entendemos que la posibilidad de un modelo pedagógico intercultural para la Educación Superior reside prioritariamente en la posibilidad de revisar la ontología del conocimiento y la pretendida racionalidad y universalidad asignadas al conocimiento occidental hegemónico, así como la propia estructura y funcionamiento del sistema de construcción y difusión de conocimientos. Desde esta perspectiva, la propuesta de la UMI plantea definir también desde el *mapuce kimvn* las relaciones entre los diferentes actores involucrados, la estructura curricular que adopta los principios que organizan la vida *mapuce* (comunicación, reciprocidad, integralidad y pluralidad), los perfiles formativos y las titulaciones a ser otorgadas por esta institución.

En articulación con estos procesos, el lugar del *mapuzugun* en la experiencia del CEPINT se ha complejizado a lo largo de los años. En los primeros años de trabajo, el *mapuzugun* aparecía como problema, en tanto lengua materna que no era hablada por la mayoría de los *mapuce* como resultado de los procesos de disciplinamiento y prohibición de uso, al tiempo que era la lengua reivindicada por la población *mapuce*

¹³ Nos referimos centralmente a aquellas que intentan una suerte de integración o ampliación de la ciudadanía a partir de la incorporación a las universidades de estudiantes indígenas a través de la puesta en marcha de políticas de acción afirmativa. Véase Daniel Mato, “Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos”, en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2009, pp. 11-64. Disponible en línea: <http://www.iesalc.unesco.org.ve> Fecha de consulta: 15/07/2015.

¹⁴ Catherine Walsh, “Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas”, ponencia presentada en el XII Congreso ARIC, Florianópolis, 2009, p. 5.

organizada y demandante de derechos en tanto pueblo preexistente. El trabajo con el CEMN ha permitido reconocer que el *mapuzugun*, como idioma del Pueblo *Mapuce*, además de constituirse en un diacrítico de identidad, expresa *kimvn* y es la lengua que ha permitido que este conocimiento pase de generación a generación. Desde el *mapuce kimvn*, el *mapuzugun* no es solo el idioma de las personas sino de todos los componentes del *Waj Mapu*; en este sentido, el *mapuzugun* se incorpora en su más amplia y compleja dimensión comunicativa. En los mapeos, el uso del *mapuzugun* para renombrar el espacio no es solo una operación mecánica de cambio de nombre sino que implica tanto un ejercicio político de nominación como el reconocimiento y la inscripción del *kimvn* existente sobre el territorio y las relaciones que se pueden sostener entre este y *pu ce* (personas). Este conocimiento plasmado en un término *mapuce* no puede ser capturado en toda su significación al momento de realizar traducciones al castellano y corre el riesgo de quedar atrapado en matrices y lógicas colonizadoras. Esto último representa una dificultad que en cierta forma se intenta resolver usando los términos *mapuce* y tomando el *mapuzugun* como lengua de referencia. Sin embargo, la traducción resulta insoslayable en la construcción de diálogos interculturales e interepistémicos; en todo caso, es necesario entender que los conceptos están situados geopolíticamente y que los procesos de traducción se llevan adelante en un contexto de luchas por ser pueblo autónomo. Esto implica una carga política y cultural, por lo que traducir no se trata solamente de rescatar los términos de la sabiduría ancestral sino de darles sentidos contextuales, de llevarlos al mundo de la cadena de significantes hegemónicos.¹⁵ Esto ubica a la traducción como un aspecto medular para la descolonización del conocimiento, como una estrategia de desubalterización epistémica.

Entendemos que estas experiencias muestran que, no sin dificultades y bajo ciertas condiciones, es posible articular técnicas y criterios metodológicos, elaborar conjuntamente resultados, encarar diálogos interculturales e interepistémicos, llevar adelante acciones transformadoras. Por una parte, para que esto sea posible, consideramos que es necesario que estas experiencias se configuren bajo la lógica de lo que Gasché denomina “interaprendizajes interculturales”, haciendo referencia a “situaciones concretas claramente definidas y asumidas en las que la finalidad de los conocimientos adquiridos mutuamente está explícita, es decir, los beneficios mutuos del proceso de interaprendizaje están

¹⁵ Raúl Díaz, “Territorio - Pueblo - Autonomía y traducción”, presentación realizada en el Foro “Cultura, Identidad y Transformaciones Sociales”, FADyCC, UNNE, Argentina, 2010.

concientemente aceptados por ambas partes.”¹⁶ Esto solo es posible en tanto se construya un marco acotado y consensuado, con objetivos explícitos y delimitados, y en tanto la participación se configure como principio central, no solo en cuanto a la generación de múltiples instancias de interacción sino en cuanto al control colectivo del proceso y la toma de decisiones negociada.

A su vez, estas experiencias se han fundamentado en dos vertientes epistemológicas combinadas que en su articulación permiten tanto potenciar el conocimiento generado como las posibilidades de aprendizaje mutuo entre miembros de las organizaciones indígenas y los miembros de la comunidad académica. Dichas vertientes son las que Vasilachis de Gialdino denomina “epistemología del sujeto cognoscente” y “epistemología del sujeto conocido”.¹⁷ En nuestro caso, y dando un matiz algo diferente al de Vasilachis en su trabajo original, postulamos que los miembros de las organizaciones *mapuce* y de la comunidad académica ocupamos, alternativa y dialógicamente, el lugar de sujeto conocido y cognoscente, puesto que ambos intentamos conocer y comprender las lógicas implícitas y explícitas que producen explicaciones coherentes dentro de ambos sistemas de conocimiento (*mapuce* y no *mapuce*). Esta articulación dialógica y alternada en permanente movimiento dialéctico torna el conocimiento generado en resultados dinámicos, en el sentido de que se van generando productos de conocimiento en ciertos momentos del desarrollo del trabajo de investigación, que permiten, a su vez, indagar con mayor profundidad aspectos que tal vez no hubiesen sido antes vistos como importantes.

Desafíos para seguir pensando la interculturalidad como un espacio posible

Luego del recorrido propuesto en los apartados anteriores, nos parece importante recuperar algunos de los desafíos que, como integrantes y partícipes de estas experiencias, se nos han ido planteando. Un desafío central es cómo lograr que los procesos escolares que se inician con pretensiones interculturales en instituciones específicas no terminen reduciéndose a una incorporación *folclorizada*, fragmentada y descontextualizada de conocimientos y personas. Es necesario problematizar las relaciones entre el conocimiento *mapuce* y el sistema educativo oc-

¹⁶ Jorge Gasché, “¿Qué son ‘saberes’ o ‘conocimientos’ indígenas, y qué hay que entender por ‘diálogo’?”, en Catalina Pérez y Juan Álvaro Echeverri (eds.), *Memorias 1^{er} Encuentro Amazónico de experiencias de Diálogo de saberes*, Leticia, Colombia, 2008, p. 29.

¹⁷ Irene Vasilachis de Gialdino, *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*, Barcelona, Gedisa, 2003.

cidental, reconociendo las diferencias y particularidades: mientras que el primero se basa en la objetivación a través del texto y formas de experimentación que implican una objetivización y manipulación de la naturaleza, el conocimiento *mapuce* se sostiene en la observación, la oralidad y la relación comunitaria, fundamentalmente a través de la palabra de las autoridades y *kimce*; su transmisión implica, por lo tanto, la generación de vínculos e interacciones que no pueden descontextualizarse, en el sentido de darse en cualquier tiempo y espacio, independientemente de las personas, como sí sucede con el conocimiento occidental. Las diferencias en relación a la educación, entonces, no se restringen a una cuestión de contenidos distintos sino que involucran dimensiones referidas a distintas lógicas epistemológicas y diferentes pedagogías. Históricamente, sin embargo, la escuela no ha reconocido estas dimensiones, imponiendo sus propias lógicas, minimizando la complejidad del pensamiento *mapuce* y despojándolo de proyección política, territorial y cultural.

En este sentido es importante recordar que todo conocimiento se configura como tal en el marco de ciertas prácticas sociales que definen sus sentidos e implica lógicas específicas de producción, circulación y ejercicio. Sin embargo, la forma particular de configuración del conocimiento científico occidental, que impone su objetivación y cristalización en textos escritos así como formas específicas de racionalidad, tiende a invisibilizar su carácter contextual y funcional. En términos de Gasché, quienes nos movemos en marcos institucionales y académicos, solemos no solo ser

*[...] prisioneros de nuestras formas de ejercicio de la racionalidad, ya que no podemos concebir valederamente otra, sino también somos ciegos en cuanto a la funcionalidad de nuestros conocimientos enmarcados en nuestra forma de comprender el mundo y en cuanto al condicionamiento profesional y económico, y más ampliamente, social y político.*¹⁸

Por lo que para la validación de otros conocimientos y como precondición para entrar a la escena de diálogo, se produce una imposición de estas formas de racionalidad occidental;¹⁹ la sistematización de los saberes *mapuce* bajo esta lógica (o sea fetichizados e independientes de sus relaciones sociales de producción) descontextualiza y transforma el *mapuce kimvn*, lo que en ocasiones mueve al rechazo de estos ámbitos en aras de la conservación de estos saberes en la propia lógica.

¹⁸ Jorge Gasché, “¿Qué son ‘saberes’ o ‘conocimientos’...?”, ob.cit., p. 19.

¹⁹ Cabe señalar que esto puede ocurrir con la noción misma de *diálogo*, en tanto se postule un modelo ideal que suponga que los hablantes ocupan posiciones equivalentes de poder y comparten las mismas suposiciones y racionalidad.

Esto último hace entrar en escena otro desafío presente en estas experiencias, que se halla implicado en su quehacer colaborativo: el que tiene que ver justamente con el reconocimiento, la validación y la legitimación de los saberes que entran en juego para afianzar y proyectar la autonomía y autogestión indígena - *mapuce*. Es necesario partir de reconocer la imbricación entre saber y poder, resituando el conocimiento científico como una racionalidad epistémica específica, que debe necesariamente entrar en diálogo con otras formas de conocer a fin de hacer posible su propia descolonización; en este caso, nos referimos específicamente al *mapuce kimvn*.

Es aquí donde vemos que el diálogo interepistémico y las perspectivas de investigación colaborativas e interculturales tienen un gran potencial, al redistribuir el modo de acceso al conocimiento y a las formas de producción de conocimientos en donde hasta ahora la perspectiva occidental ha sido hegemónica. La investigación colaborativa hace del aprendizaje del enfoque colaborativo una parte central del proceso de investigación. La investigación no se realiza tan solo para generar datos sino para desarrollar comprensión de uno mismo y su contexto. En síntesis, reconoce la indivisibilidad de la teoría y la práctica y la concientización fundamental de la dialéctica entre lo personal y la política.

Otro desafío tiene que ver con la generación de políticas educativas específicas para el ámbito universitario, que en la actualidad cuenta con una limitación importante ya que, en términos generales, puede afirmarse que las universidades han reproducido los esquemas de las relaciones coloniales establecidas a partir de los procesos de conquista y colonización, prolongados a través de la constitución de los estados nacionales en América Latina. Como señala Mato,

*[...] el credo en el carácter “universal” de ciertas visiones de mundo, la ciencia y la tecnología y su contraposición a otras formas de producción de conocimiento a las que se desprecia por considerar de antemano que solo tendrían —si acaso— valor “local”, domina el campo de la educación superior, la ciencia y la tecnología en América Latina.*²⁰

En este sentido, es importante recuperar la idea de interaprendizajes interculturales mencionada anteriormente y poder pensar en nuestras experiencias conjuntas con el Pueblo *Mapuce* como instancias que nos permitan a los distintos actores involucrados revisar y mirar reflexivamente nuestras propias prácticas y poder replantearlas.

²⁰ Daniel Mato, “Educación Superior, Colaboración...”, ob. cit., p. 14. Desde nuestra perspectiva, resulta paradójal cómo esto sucede aun en contra de la experiencia de las apropiaciones que de los conocimientos de Pueblos Originarios se han realizado desde distintas ramas del saber y de la empresa (pensemos, por ejemplo, en las industrias farmacéuticas).

Para finalizar, entonces, nos parece importante compartir algunos de nuestros replanteos y pensar qué puede aportar a la universidad pública y la educación en general la experiencia del CEPINT y las modalidades de trabajo emprendidas en conjunto con el Pueblo *Mapuce*, sus organizaciones políticas y sus *lofces*:

Que el planteo de derechos fundamentales del Pueblo Mapuce, su demanda por un nuevo tipo de relación con el Estado y con la sociedad civil y las formas que estas han adquirido en términos de propuestas y estrategias de trabajo da lugar a un arco de solidaridades con otros movimientos sociales y políticos y conforma un espacio de articulación entre ciudadanía y democracia. Este arco de solidaridades aporta nuevos sentidos a otras identidades, como es el caso de la identidad nacional, relativizando sus costados esencialistas, provocando redefiniciones de identidad que apuntan, más que al deber ser, a la perspectiva del devenir. Esto ayuda a pensar y disputar críticamente las lógicas identitarias binarias y esencializantes; de esta manera contribuye también al fortalecimiento de varias identidades a la vez.

Que de esta forma también se aporta al análisis crítico de los mandatos fundacionales de la identidad docente, lo que acontece no solo por el lugar que los conocimientos *mapuce* pudieran adquirir en las instituciones educativas sino, fundamentalmente, en la formación docente y en las relaciones que la docencia pueda construir con los *mapuce*, sus autoridades, comunidades y organizaciones político culturales.

Que la interculturalidad es para todos e implica diversas dimensiones de la vida; en este sentido, el concepto de interculturalidad que venimos proponiendo nos conduce hacia su perspectiva extendida, en la que la educación intercultural en todos los niveles es para toda la sociedad y no solamente para las poblaciones indígenas. La pregunta que surge es: ¿quién se halla más necesitado de interculturalidad en sus prácticas? Como una respuesta posible, el planteo de la interculturalidad como derecho de todos nos lleva más allá, al sostener la necesidad de que toda la sociedad asuma las prácticas interculturales y esto permita la coexistencia y relación igualitaria entre culturas diferentes (incluyendo la occidental, como una más y no como la habilitante).

Que la educación autónoma *mapuce* puede aportar a un nuevo sistema educativo, a través de la introducción de una cosmovisión que refleja una relación más equilibrada, más simbiótica entre sociedad y naturaleza, así como promover en la educación su vinculación a la vida misma, al entorno natural y a la vida familiar y comunitaria, cuestiones todas estas que resolverían algunas de las crisis de modelo en las que nos hallamos inmersos actualmente.

Referencias

- ALVES, Ana, "Hacia una didáctica y un currículum en perspectiva intercultural", Tesis Maestría en Didáctica, FFyL, UBA, 2004.
- BRIONES, Claudia, "Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales", en Claudia Briones (ed.), *Cartografías Argentinas*, Buenos Aires, Antropofagia, 2005.
- CAÑUMIL, Tulio Fernando, María Susana Berretta y Ariel Darío Cañumil, *Tvkułpayiñ taiñ kvpa: recordemos nuestro origen*, Florencio Varela, Xalkan Ediciones, 2013.
- DELRIO, Walter y otros, "Del silencio al ruido en la historia. Prácticas genocidas y Pueblos Originarios en Argentina", ponencia presentada en el III Seminario Internacional, Políticas de la Memoria "Recordando a Walter Benjamin: Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria", Buenos Aires, 2010.
- DÍAZ, Raúl, "Territorio - Pueblo - Autonomía y traducción", presentación realizada en el Foro "Cultura, Identidad y Transformaciones Sociales", FADyCC, UNNE, Resistencia (Argentina), 2010.
- EQUIPO INTERDISCIPLINARIO E INTERCULTURAL, *Propuesta para un Kyme Felen Mapuce*, 1ª ed., Neuquén, Confederación Mapuce de Neuquén, 2010.
- GASCHÉ, Jorge, "¿Qué son 'saberes' o 'conocimientos' indígenas, y qué hay que entender por 'diálogo'?", en Catalina Pérez y Juan Álvaro Echeverri (eds.), *Memorias 1º Encuentro Amazónico de experiencias de Diálogo de saberes*, Leticia, 2008.
- MATO, Daniel, "Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos", en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2009. Disponible en línea: <http://www.iesalc.unesco.org.ve> Fecha de consulta: 15/07/2015.
- OBSERVATORIO DE DERECHOS HUMANOS DE PUEBLOS INDÍGENAS, *Huellas y senderos. Informe final de los resultados del relevamiento territorial, histórico, social y cultural de la comunidad mapuce lof Paicil Antrioa*, Neuquén, ODHPI, 2013.
- VALDEZ, María Cristina, "Plan de tesis para el Doctorado en Antropología", Universidad Nacional de Córdoba, 2013.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene, *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*, Barcelona, Gedisa, 2003.
- WALSH, Catherine, "Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas", ponencia presentada en el XII Congreso ARIC, Florianópolis, 2009.