

Memorias mapuches y Escuelas: desde las fundaciones al presente; entre lo nacional y lo propio

Carolina Alvarez Avila*

Lucrecia Petit**

Enmarcándonos en investigaciones sobre procesos de memoria social (Halbwachs 2004, Conner-ton 1989) en comunidades indígenas de la Patagonia argentina, nos interesamos en los recuerdos y olvidos que las comunidades construyen sobre su propia historia, sus narraciones y prácticas; y las valoraciones, reconocimientos y sentidos sobre lo propio y sobre ellos mismos. En ese marco general, encontramos un lugar específico donde fueron “depositadas” parte de las memorias de las comunidades y que por sus objetivos fundantes podría considerarse ajeno a lo mapuche: la escuela. El puntapié inicial para el presente análisis estuvo guiado por el trabajo etnográfico que venimos realizando y por la presencia de los libros históricos de las comunidades, que están bajo el resguardo o que fueron redescubiertos, en el espacio escolar.

Nos centraremos entonces, en dos escuelas localizadas en comunidades mapuche, ubicadas en la provincia de Chubut y Neuquén, que han disparado reflexiones acerca de las memorias locales, el espacio y las marcaciones de lo propio y lo ajeno. Nos interesa aquí analizar qué lugar ocupa la escuela en las narrativas fundacionales de la comunidad, y cómo opera esta presencia en el sentido de pertenencia comunitario. En esta línea, nos interesa hacer dialogar la presencia de las escuelas --como una de las primeras demandas de las comunidades indígenas-- con la matriz impuesta por el Estado-nación. También nos proponemos reflexionar sobre los recuerdos, los olvidos y los usos del pasado que se localizan en cada escuela, a fin de repensar las apropiaciones y reconstrucciones de espacios y memorias.

Presentaremos primero una breve síntesis de cada caso para contextualizar las trayectorias y las situaciones particulares, para puntualizar luego tres ejes de análisis. El primero, se basa en la escuela y las memorias fundacionales de las comunidades. Nos centraremos en las narrativas fundacionales y cómo se entrelazan con las escuelas, como así también en la matriz nacional

que se establece desde la institución educativa. Como segundo eje, tomaremos a la escuela en tanto lugar de encuentros y revalorizaciones. Allí analizaremos la vida cotidiana, al funcionar como lugar de reunión y de diversas actividades, como un espacio transversal a la vida comunitaria y de la aldea. El tercer eje hace foco en dos conmemoraciones y eventos que etnografiamos en el marco de las escuelas. Uno es la conmemoración del aniversario de una de ellas, la revalorización de la comunidad de este evento y las disputas respecto a olvidos y recuerdos: qué y quiénes podían y sabían recordar y hablar sobre la escuela y la comunidad. El otro, es una jornada de reflexión del 12 de octubre realizada en la escuela y abierta a la comunidad, con los debates previos entre los docentes que reflexionan sobre los “clásicos” actos escolares del “día de la raza”.

A lo largo de los tres ejes analizaremos los valores y los sentidos de pertenencia que las comunidades le otorgan a la escuela, a fin de repensar también las disputas de sentido, el *accionar civilizatorio*, la incorporación al Estado-nación; y las marcaciones y automarcaciones de aboriginalidad.

Ancatruz y Epulef: hacia la aldea escolar y la primera escolita

La comunidad Mariano Epulef se encuentra en la meseta central de la provincia de Chubut, teniendo como referencia más cercana a la ciudad de Esquel, a unos 170 kilómetros de distancia. Está ubicada en el departamento de Languiño y desde la década del '90 funciona una Comuna Rural¹, como órgano de gobierno estatal. Para la creación de la escuela, el hijo de don Mariano -Manuel Epulef- donó 50 hectáreas de su legua de campo. La escuela comenzó contando con un albergue para los alumnos, y con el tiempo, se volvió necesario un espacio para los docentes. Así fue que, frente a la escuela, se construyeron viviendas para aquellos, y también para que las madres que llevaban a sus hijos a la

escuela -luego de horas de andar a caballo- tuvieran un lugar donde pernoctar. Así se fue conformando lo que se denominó la aldea escolar², se fueron construyendo casas de adobe y se instalaron los primeros servicios públicos como agua y luz eléctrica. Con el correr de los años, debido a estas facilidades que ofrecía la *aldea*, los pobladores fueron asentándose allí, creciendo el número de viviendas y de comercios. Con la conformación de la Comuna Rural, la *aldea escolar*, pasó a denominarse oficialmente Aldea Rural Epulef, y desde entonces la comunidad es llamada por los propios pobladores como *la aldea*. (Petit y Ferrari 2010).

Actualmente allí viven alrededor de 300 personas, contemplando la población que vive en el campo (en su mayoría hombres mayores que viven solos) y las personas que habitan *la aldea*. En la actualidad la matrícula ronda los 60 alumnos, divididos en Nivel Inicial, Nivel Primario y Ciclo Básico Rural. Al no tener el ciclo secundario completo, los estudiantes tienen que trasladarse a otra localidad para culminar sus estudios. La escuela tuvo algunos cambios en su nominación. La primera, inaugurada el 1 de febrero de 1923 con el N° 111, pasó a denominarse con el N° 138 y actualmente, tras el traspaso de los servicios a la Provincia es reconocida como Escuela N° 129. Asimismo, antes se llamaba "El paraíso" y luego "Dos Lagunas", nombre que hoy acompaña al número 129.

En la escuela trabajan docentes a cargo de los cursos y otros docentes itinerantes para las materias de inglés, música, educación física, huerta, informática. También trabajan mujeres de la comunidad en la cocina y en la limpieza, y hombres en la parte de mantenimiento general y cuidado de los animales. A esto se le suman algunas personas que brindan su contraparte de planes sociales en la escuela, en tareas de limpieza o ayudantes de cocina.

Localizada en la cercana provincia de Neuquén, la Agrupación mapuche Ancatrutz se ubica al sudeste de la provincia, a 40 km del pueblo Piedra del Águila y a casi 200 km. de la ciudad rionegrina de Bariloche. La comunidad está dividida en 4 parajes: Paso Yuncón, Zaina Yegua, Piedra Pintada y Sañicó, donde viven aproximadamente 200 personas. Luego del largo proceso de incorporación de territorios patagónicos al Estado-nación argentino, diversas familias de distin-

tos linajes mapuches, fueron asentándose en estas tierras. Diego Ancatrutz y sus lenguaraces efectuaron dos viajes a Buenos Aires (1904 y 1916) con el objetivo de conseguir un permiso de radicación que, en 1917, fue otorgado mediante un decreto del Poder Ejecutivo nacional, bajo la presidencia de Hipólito Irigoyen.

En julio de 1909, cinco años después de aquel primer viaje, comenzó a funcionar la escuela primaria N°27 del paraje Piedra Pintada. El primer edificio de adobe contaba con un aula y pequeña habitación para el designado director-maestro, y fue utilizado hasta que se construyó el nuevo establecimiento, más amplio y de cemento donde la escuela sigue funcionando hasta el presente.

En la escuela actualmente acuden 11 niños pero fue durante casi 10 años la escuela de la comunidad que más alumnos tenía (en 2005 ascendían a 30 aproximadamente). La escuela sólo cuenta con Ciclo Primario y son pocos los niños que continúan sus estudios secundarios luego del egreso, puesto que esto implica trasladarse al pueblo de Piedra del Águila o a ciudades más alejadas; y muchas veces las familias no cuentan con los recursos para afrontarlo.

Los niños asisten a clases bien temprano por la mañana, la jornada escolar se inicia con el desayuno y culmina con el almuerzo que prepara la portera. El personal estable de la escuela abarca a la directora, una maestra, la portera, el maestro mapuche y un auxiliar. Cuando el edificio precisa de algunos trabajos extraordinarios, como poda de árboles, renovar alambrado, entre otras tareas; algunos pobladores de la Agrupación que reciben planes sociales, se encargan de ellas como contraprestación.

Eso estaba hecho por todos los paisanos...: las demandas por la escuela

Diversos estudios y proyectos de pesquisa antropológicos, etnohistóricos e históricos han abordado los procesos de conformación de comunidades y grupos mapuche, mapuche-tehuelches o tehuelches en Patagonia argentina. Aún hoy persisten diversos interrogantes de cómo fueron nucleándose diversas familias tras el proceso de incorporación de los territorios patagónicos al estado nacional argentino,³ que generó profundas transformaciones: relocalizaciones, ex-

propiaciones, despojos, entre otros. (Varela 1981; Olivera y Briones 1987, Briones y Delrio 2002, 2007; Delrio 2005; Ramos 2006, 2009). En este sentido, el trabajo sobre las narrativas fundacionales de estas comunidades se vuelve importante por un lado, para contribuir a complejizar, revisar y/o rebatir las narrativas hegemónicas; y simultáneamente para profundizar en la comprensión de las prácticas de recordar y olvidar de estos grupos subalternos.

En nuestros trabajos de campo, e indagando sobre las memorias sociales de estos grupos, las narrativas sobre los momentos de fundación o “creación” comunitarios surgieron desde el inicio de las investigaciones, como un hito fundamental. De estas narrativas nos interesa analizar el lugar de las escuelas, los sentidos asociadas a ellas y cómo se entretajan con los usos del pasado. Para ello, nos adentraremos en sus historias.

Llegando desde una ruta de tierra y piedra, en lo que hoy es parte de la provincia de Chubut, se encuentra un cartel de madera realizado hace 5 años:

Aldea Epulef - Escuela N° 129 - Comuna Rural - Reserva Aborigen- 17 km.” Allí se encuentra “condensado” el proceso histórico fundacional de la comunidad mapuche Mariano Epulef. Luego de la conquista del desierto, Mariano Epulef - junto con otras familias mapuches y tehuelches fueron perseguidos y desplazados, y llegaron a la zona en 1919. Desde ese entonces, don Mariano pidió la certificación de los campos y luego de varios viajes a Buenos Aires, el presidente Alvear les otorgó por un decreto de 1923, 28 leguas de campo a 28 familias.⁴ En esos viajes también solicitaron la creación de una escuela, que se fue construyendo con mano de obra de la comunidad y concluida en el año 1932.

Al transcurrir el tiempo los pobladores se dirigieron a las autoridades solicitando la creación de una escuela, con un subsidio otorgado por el gobierno y la colaboración de los vecinos se inició la construcción de la misma, siendo encargado al Sr. Ramón Carbalán la cantidad de doce mil adobes pues el mismo se especializaba en este trabajo, a partir de este instante todos bajaron y cooperaron para poder al final inaugurar la escuela en el año 1932. (“Anecdotario histórico”, fragmento del Libro Histórico escolar).

En lo que respecta a la fundación de la

comunidad, tres son las fechas que se mencionan -tanto en registros escritos como orales-: 1919, 1923 y 1932. (Petit 2010) La escuela es incluida en esta cronología como modo de “culminar” una primera etapa de búsqueda de reconocimientos y legitimidades por parte del Estado argentino, quedando así posicionada en un lugar relevante en las memorias de la comunidad: la escuela está incluida en el relato fundacional y a la vez reproduce la matriz estatal en la comunidad Mariano Epulef. Aunque no se pregunte por la escuela, en las entrevistas surge como un elemento de la historia fundacional de la comunidad.

En uno de esos viajes [Mariano Epulef] gestiona la creación de una escuela, lo cual se concreta en 1932, comenzando su accionar civilizador el día lunes 1° de febrero. (Recorte de un diario del martes 2 de febrero de 1982, pegado en el Libro Histórico de la Escuela)

Por su parte, en la vecina provincia de Neuquén, la escuela primaria N°27 del paraje Piedra Pintada comenzó a funcionar en julio de 1909, cinco años después del primer viaje de Diego Ancatruz y sus lenguaraces a Buenos Aires. Los viajes procuraban obtener un permiso de radicación en las tierras que habitaban y casi simultáneamente, los representantes extendieron la solicitud de una escuela para los pobladores del lugar.⁵

La escolita fue la primera y única dentro de la comunidad hasta la década de 1950 cuando se construyó la segunda, en el paraje Zaina Yegua.⁶ Como se lee en el primer registro del primer libro histórico escolar, -y al igual que en Epulef-el edificio originario fue construido por los pobladores. Así también lo expresaban miembros de la comunidad en una publicación editada en 1985:⁷

Entrevistador: ¿Acá estaba la primera escuela?

Librado Huaquipan: Si, estaba donde ahora está el puesto. Ahí hay un negocio ahora. Eso estaba hecho por todos los paisanos, con sus costos. Nada más que consejos. Es decir que la Provincia ayudó en madera y chapas. Lo demás lo hicieron los paisanos, con adobe. (Librado H. en Herreros 1985: 98)

En esta misma publicación Andrés Epullán describía:

La Escuela se fundó, se hizo el edificio, cuando hicieron la diligencia en Buenos Aires la dejaron allá y se encontraron con los amigos, los doctores que habían visto en Roca, y el jefe amigo del jefe donde prestaron servicio militar. Le dijeron: ¡hay que fundar una escuela! El día de mañana la gente blanca tiene mucha trampa. (...) En el año 1908, con su propio bolsillo fundaron la escuela de Piedra Pintada y en el año 1909, vino un noble educador, riojano, se llamaba Pedro Pablo Noriega (...) Así que anduvimos cuatro años consecutivos a caballo, 18 km a la escuela ¡va a ver como se sufría! Hambre, frío. De lunes a sábado eran las clases antes, ahora tienen método moderno. (Andrés E. en Herreros 1985:21)

En ambos casos, la escuela aparece como una demanda gestionada por los primeros *lonkos*⁸ y representantes, acompañando y reforzando el reclamo de legalidad y legitimidad de las tierras que habitaban. Esto es relevante en tanto y en cuanto narrar una historia no sólo da cuenta de lo que sucedió, sino también actualiza marcos interpretativos y constituye entextualizaciones⁹ (Bauman y Briggs 1990) o puestas en intriga de puntos de vista determinados (Ricoeur 2000). Las entextualizaciones suponen la construcción de una "tesis" o "argumento" (Carranza 1997) que nunca se da en un vacío de significación: el enunciador presupone destinatarios y negocia presupuestos contextuales. Teniendo en cuenta que la educación escolar fue, y continúa siendo, uno de los enclaves centrales de construcción/invencción de nación y nacionalidad (Anderson 1990, Hobsbawm 1991), ¿qué argumentos se movilizan al asociar la escuela al momento fundacional?, ¿qué se está negociando en esos procesos de entextualización?, ¿cuáles de esos sentidos relacionados a la presencia de la escuela en las comunidades continúan "vigentes" actualmente?

En el caso de Ancatruz, y en palabras de algunos pobladores, la demanda de la escuela se vinculó a la necesidad de protegerse de *las trampas de los winkas*, pero también a automarcaciones de argentinidad. Ambos sentidos son actualizados en el testimonio transcrito de Mauricio Queupán:

Antes los comerciantes y los estancieros abusaban mucho con la gente mapuche. Y qué iban a hacer los ignorantes!... Pobres no sabían ni

leer ni escribir. Sacaban un crédito a pagar a fin de año. Muchas veces la gente compraba dos o tres kilos de yerba y les anotaban dos kilos de más. Como no sabían, qué iban a hacer!!! No había más remedio que pagarles. (Mauricio Q. en Herreros 1985)

En la misma publicación, se lee también del mismo:

necesitaríamos una ayuda para nuestros niños mapuches, en esa tribu. Y así teniendo una educación suficiente, ellos pueden organizar mejor y pensar de lograr una mejor situación de vida, que ellos también serán los futuros defensores de nuestra respetada y querida bandera azul y blanca, que flamea por todos los rincones de nuestra República. (Mauricio Q. en Herreros 1985: 29)

La noción de aboriginalidad (Beckett 1988; Briones 1998) nos parece iluminadora para comprender, por un lado, cómo se da el "juego" entre estas adscripciones identitarias de doble membrecía como parte de procesos históricos de producción de "otros internos" y de organización de la diferencia cultural. Por el otro, para comprender también diversas identificaciones, en oposición al *winka* (reconociendo una historia indígena alternativa a la oficial de la nación) y una identificación igualmente afectiva expresada como inclusión a la nación argentina. Los dos fragmentos del discurso de Andrés y Mauricio condensan las condiciones de subalternidad de los pobladores ante comerciantes y *gente blanca que tiene mucha trampa*, como así también la agencia y autogestión puesta en juego para procurar "defender" la gente y el lugar. Todo ello simultáneamente convive con un sentido de pertenencia a la nación argentina.

En el caso de Epulef, el pasado es interpretado en sus referencias temporales y espaciales, de modo que la memoria fundacional queda enmarcada y entextualizada a través de las referencias cronológicas 1919, 1923 y 1932; y en el espacio de las 28 leguas otorgadas, más las 50 hectáreas donadas para la escuela. Hasta allí no sólo es frecuente el acceso a los recuerdos sino que además éstos devienen comunes al narrar el pasado de la comunidad. En este sentido, los recuerdos asociados con la escuela funcionan como conocimientos del pasado que legitiman el

orden presente, y refuerzan los sentimientos de pertenencia y las fronteras sociales.¹⁰ Entonces, estos espacios y estos tiempos logran dos efectos psicosociales: a) hacia el exterior de la comunidad, otorgan un sentido de unidad, un territorio indiscutido y una pertenencia difícil de cuestionar; b) hacia el interior, invisibilizan las disputas y luchas de poderes, que suelen imposibilitar, por ejemplo, la atribución de tierras correspondientes a cada familia.¹¹ En el caso Epulef, la escuela y sus *libros históricos*, operan además como referencia para cualquier visita que reciba la comunidad así como para cualquier investigador. Vaya y vea los libros, o vaya lea los libros son referencias que siempre surgen al momento de ingresar a la comunidad. Ahora bien, ¿está allí depositada “toda” la historia?, ¿qué memorias se han seleccionado para mostrar y cuáles otras resultan más “privadas” o menos intercambiables en espacios marcados como interétnicos?

Retomando estudios anteriores sobre narrativas fundacionales (Ramos 2004,2006; Ramos y Delrio 2001) percibimos que, en el caso de las escuelas, lo que los sujetos vuelven relevante, esto sería, lo que vuelven un “argumento” o “tesis” (Carranza 1997), es su agencia, la autogestión, la propia iniciativa de construir una escuela en sus territorios, y la intervención directa de los pobladores en la concreción de estos espacios. Simultáneamente esto otorgó legalidad y legitimidad a las comunidades que en aquel entonces se estaban organizando e intentando ser reconocidas. Pero también se cuelean ciertas narrativas sobre las injusticias (Ramos y Delrio 2001), como en el caso de Ancatruz, al ser la escuela y la educación el elemento que les permitiría *defenderse de las trampas y engaños de comerciantes y winkas*.

Además, estos relatos acerca de cómo surgen las escuelas entrelazadas a los tiempos fundacionales de la comunidad, son importantes para comprender que éstas no sólo están en la comunidad sino que son parte de ellas. Este espacio --donde conviven marcaciones argentinas y mapuche (como se describirá más adelante)-- moviliza que los pobladores (re)activen estrategias para habitar y seguir dotando de sentido (marcando) dichos espacios. Las memorias que dan cuenta de la fundación de la escuela son de gran relevancia no sólo para los *pobladores* sino para las investigadoras intentando escudriñar los

porqués de estos “lugares” de apego.

Pero la escuela, como espacio relevante para las comunidades, no queda anclada en el pasado, sino que sigue constituyendo un lugar al que se acude con propósitos que van más allá de la educación; un lugar desde el cual se siguen disputando los sentidos de las memorias, los proyectos políticos para la acción conjunta que subyacen en distintas marcaciones del nosotros y los otros, y los lugares de afecto que se habilitan en determinadas autoadscripciones de identidad.

En la escuela: espacios de y para la comunidad

Para comunicarse con la aldea Epulef, hay que llamar a la escuela, donde está el único teléfono de línea [no hay señal de celular en toda la aldea pero sí un teléfono público situado en una de las calles principales], que recibe llamados y faxes para comunicaciones personales o institucionales, por ejemplo, para el presidente de la Comuna Rural. También llega a la escuela el Banco Móvil de la provincia de Chubut, para pagar a los empleados estatales o a los que reciben beneficios como planes sociales o pensiones. En definitiva, en la escuela es donde más personas e información circulan diariamente en la aldea: quien no trabaja en la escuela, lleva a sus hijos o va a buscar información. A esto se le suma la predisposición de la directora de abrir este espacio y compartir los recursos, por ejemplo, para reuniones, actos, o haciendo las veces de hospedaje.

Desde el 2009, la escuela forma parte del Programa de Educación Intercultural Bilingüe,¹² contando con un taller de lengua mapuche, *mapuzungun*, y de artesanías, para todos los niveles escolares. A partir de ese Programa y del trabajo en los talleres con docentes y alumnos, en la escuela se ven carteles, dibujos, frases, fotos y muestras de telares que llenan las paredes de la escuela con referencias mapuche.

Esto mismo ocurre en Ancatruz. De las cuatro escuelas de la comunidad (actualmente sólo tres funcionan), sólo en este paraje cuentan con un maestro mapuche. Debido al Programa de Maestros de Lengua Mapuche, dependiente del Consejo Provincial de Educación de Neuquén,¹³ en 1995 se resolvió y reglamentó incorporar - con carácter optativo y a solicitud de las comunidades- la enseñanza del *mapudungun* y la cultura

mapuche en las escuelas primarias localizadas en las comunidades. Desde los inicios de nuestro trabajo -2005 en adelante, en nuestros diversos recorridos por los puestos,¹⁴ las mamás y papás de los alumnos que asistieron y asisten a la escuela nos manifestaron su conformidad con la enseñanza del mapuche, mientras que las familias de los otros parajes se mostraron y muestran interesadas en contar también con un maestro de idioma y cultura en los otros establecimientos.¹⁵

En la escuela se encuentran también carteles, afiches y libros -no sólo sobre Argentina sino también sobre *cultura mapuche*-. Cada mañana las clases se inician luego de que los niños izan la bandera argentina y mapuche en el mástil del patio. En el acto aniversario por los 102 años de la creación de la escuela, festejado en 2011, el maestro Diego decía:

Diego: Felei pu peñi, felei pu lamnen, inche ta mapuche mai pantaté, feimu ta eh... profesor ta inche taipita inche mapu kimei aikumin (Rie) ... Estoy contento de poderlos recibir. Bueno ehm, como ésta es una escuela bilingüe e intercultural, los invitamos, ya para ir finalizando el acto, para que hagan el recorrido de nuestra escuela, es decir en un pequeño espacio, en un aula, en donde mostramos, a través de la interculturalidad la parte histórica de nuestra escuela, van a encontrar actas, nos faltó muchos elementos más, pero bueno...lo que pudimos hacer en este corto tiempo es esto. (Registro de campo, 3 de junio de 2011)

En este sentido, entendemos que estas marcaciones nacionales y mapuche presentes en ambas escuelas, no son sólo "resultado" de experiencias o políticas de educación intercultural y/o programas bilingües. Más bien, nos interesa entenderlas en su relación con los espacios y, en palabras de Gordillo, en su capacidad para fusionar experiencias de lugares con las relaciones históricas que las hacen posibles, analizando la materialidad de la memoria y su corporización en el espacio." (2010:21). El lugar central de las escuelas en las narrativas de fundación comunitarias, los sentidos que se asociaron a ellas no sólo perduran en los recuerdos de la gente sino que continúan permeando las prácticas cotidianas que día a día reconstruyen los espacios que habitan. "Rostros, encuentros casuales o luchas colectivas son recordados no en el vacío sino en un

lugar que los hace significativos. La espacialidad es por ende central para una comprensión antropológica de la memoria. Ello implica ver a la memoria no como algo que se despliega sobre una matriz espacial detenida y preconstituida sino como parte de un proceso dinámico de producción espacial." (Gordillo 2010: 21-22). En el testimonio anterior de Diego, observamos cómo plantea que *a través de la interculturalidad*, se accede y se conoce la historia de la comunidad.

Esta propuesta de analizar los lugares como resultado de contradicciones sociales, permite superar la falsa apariencia de éstos como entidades bien delimitadas, pues "las contradicciones que se expresan en el espacio revelan, en primer lugar, las fracturas y luchas que hacen de los lugares procesos históricos inestables e inacabados y además las relaciones que los integran a otras geografías." (Gordillo 2010:22). El autor propone no entender estas contradicciones en forma dicotómica sino como la manifestación espacial de tensiones¹⁶ que se manifiesta en prácticas sociales diversas.

Algunas de estas tensiones serán analizadas en el próximo apartado, a partir de dos eventos conmemorativos escolares dan cuenta de estas disputas y negociaciones, y de cómo conviven diversas marcaciones étnicas y nacionales.

Conmemorar (en) la escuela: disputando sentidos y pertenencias

Los actos constituyen momentos significativos en la vida de las escuelas, en los que se articulan distintos procesos de identificación en relación a sí misma y a la sociedad y/o comunidad de pertenencia. El acto escolar es el momento en que la institución "abre sus puertas", mostrando el trabajo de los alumnos y proponiéndose como modelo ideal de organización social. Estos rituales implican "la consagración política y cultural a través de la cual los individuos y en especial las instituciones se reconstituyen periódicamente en sus identidades comunes, una acción social cargada de múltiples significados." (Díaz 1995:2).

Como lugares donde se dan cita contradicciones y tensiones, elegimos dos eventos conmemorativos para analizar qué sentidos son disputados y negociados. En el caso de Epulef describiremos brevemente el taller que originó una jornada de reflexión sobre el 12 de octubre, y

en el caso de Ancatruz, el acto conmemorativo de los 102 años de su creación. Siguiendo a Jelin (2002a:52), entendemos que “las fechas y los aniversarios son coyunturas de activación de la memoria” donde hay manifestaciones explícitas compartidas y también confrontaciones. Los hechos se reordenan, se desordenan esquemas existentes, aparecen las voces de nuevas y viejas generaciones que preguntan, relatan, crean espacios intersubjetivos, comparten claves de lo vivido, lo escuchado o lo omitido. Las conmemoraciones públicas son momentos en los que las memorias de diferentes actores sociales se actualizan y se vuelven ‘presentes’.

El 12 de octubre de 2010, la comunidad de Epulef cambió el acto clásico que venía realizando en la escuela sobre “el día de la raza”, y decidió realizar una Jornada de reflexión. Esta idea tomó forma en un taller previo realizado con docentes de la escuela a comienzos del mes de octubre. Al pensar en el lugar que ocupa la escuela en la comunidad para reproducir o reconstruir representaciones, imágenes y discursos -del pasado y del presente- se diagramó un espacio para debatir sobre los cambios en los actos o celebraciones del 12 de octubre y sobre el modo que enseñan en la escuela el tema “Pueblos Originarios/indígenas/aborígenes.”

El taller propició un espacio para detenerse y pensar en las reproducciones que desde la escuela se hacen del 12 de octubre que, según los participantes del taller, consistían en lo siguiente:

Hay maestros viejos que lo siguen viendo de esa manera, del 12 de octubre, qué está bien. Porque yo he visto en la representación de las escuelas, que llega el barquito y mata a los aborígenes, como que está bien lo que hicieron los españoles (Docente de la Escuela N° 129, Aldea Epulef)

El proceso colectivo de intercambio, diálogo y reflexión -entre mapuche y no mapuche- incluyó las siguientes reflexiones:

A mi me parece que también hay que enseñarles esto a los chicos que por ahí pasa que se niegan a decir ‘soy descendiente de aborígenes’ por el hecho de que indio, la palabra indio es muy fuerte para ellos...Porque no somos indios sino que somos americanos. (Docente de

la Escuela N° 129, Aldea Epulef)

Recuerdo de mis años de secundario y bueno, es como que el 12 de octubre se contó siempre la misma historia, ¿no? Contamos la misma historia y por ahí no se cuentan otras historias que se deberían conocer y no tomarlo simplemente esto de que también vino Colón y nos mataron, nos avasallaron, nos quitaron todo, por ahí darles el otro lado. ¿Qué posibilidad nos dieron? No se... algo... verlos desde ese lado, por ahí ver las ventajas (Docente de la Escuela N° 129, Aldea Epulef)

En vez de hacer un acto escolar común, como cualquier otro, hacer una jornada de reflexión y que sea abierta a la comunidad, que pueda venir cualquiera y tratar de romper con esto de la raza o la historia de Billiken como que los chicos la saben de memoria pero no reflexionan ni sienten nada. (Docente de la Escuela N° 129, Aldea Epulef)

En estas reflexiones vemos cómo los sujetos cuestionan las narrativas hegemónicas y oficiales de “contar” el 12 de octubre. Pero además, los interlocutores cuestionan los modos en que se “debe” seguir recordando. Siguiendo la distinción de Todorov (1998) entre recuperar un pasado y el uso que se hace de ese pasado recuperado, es decir, en tanto el rol que el pasado tiene y debe tener en el presente. Según el argumento de Jelin (2002a), los usos de las memorias corresponden a dos modalidades: la memoria literal, como fin en sí mismo, a modo de deber de memoria; y la memoria ejemplar, que implica una elaboración de la memoria en función de un proyecto o emprendimiento. ¿Cuáles son los “deberes” de memoria (lo que se debe recordar y que se debe olvidar) para los sujetos involucrados en el proceso de recuerdo? Y a su vez, ¿De qué maneras esas memorias habilitan nuevos emprendimientos para la propia comunidad o, más específicamente, cómo intervienen en su revalorización de lo que les pertenece y de quiénes son?

¿Cuándo se cambió mas o menos? Porque antes (...) era el día de la raza y veíamos que Colón llegó a América y representábamos a... (risas). (Docente de la Escuela N° 129, Aldea Epulef)

Resultó interesante que en el taller tanto directivos como docentes se escucharan y pudieran

dialogar, y más interesante aún, que aquellos docentes que habitan en la comunidad Epulef pudieran expresarse y *hacer oír su voz*. En palabras de un docente mapuche que acababa de incorporarse a la institución escolar:

Entonces cuando yo tuve la posibilidad de hacer un discurso, traté de hacer un discurso que a mí... me llegaba al alma, me salía de adentro, y por ahí yo soy muy... cuando me toca algo, por ahí se me caen las lágrimas. (Mauricio Pino, octubre 2010)

El vínculo entre la matriz identitaria nacional que “moldea” la escuela y las autoadcripciones mapuche se vuelven visibles en las metareflexión sobre el taller:

Este taller fue valioso para que de una vez por todas dejemos de repetir la historia oficial y tengamos una mirada crítica acerca de lo que realmente pasó luego de la conquista. (Mauricio Pino, octubre 2010)

En un cartel de la escuela aparece escrito: “12 de octubre”. Y abajo: “Día de la raza. Colón encontró a América. ¿Cómo Colón encontró a América? Y los chicos respondieron que Colón pensó que había llegado a la India y por eso llamaron a los indígenas Indios. Así comenzó la Jornada de Reflexión sobre el 12 de octubre, donde participaron docentes, alumnos y miembros de la comunidad, para dialogar, pensar y repensar *en torno a tañi azkintun (nuestra mirada) sobre las 'conquistas'*.”¹⁷

Como resultado del trabajo en grupos de la Jornada de reflexión, algunas de las producciones finales que fueron compartidas en el espacio plenario de cierre dan cuenta de algunas reapropiaciones de sentido que disputan las narrativas hegemónicas.

El 12 de octubre...

Cruz (hay un dibujo de una cruz): los españoles le impusieron el catolicismo.

Sable (hay un dibujo de un sable): que cuando los indígenas se cansaban de ser arriados, los españoles lo castigaban y le cortaban los garrones entre otras cosas.

Casa (hay un dibujo de una casa): que los indígenas cuando llegaba un blanco lo trataba bien, porque ellos pensaban que eran dioses, pero cuando veían a otro indígena atrás de un

animal, le destro...

¿Q' significa Amutuy?: significa 'vamos' Querían ser libres de las maldades que le hacían los españoles. Amutuy era importante porque era la lengua que tenían en ese momento... América ya estaba habitada por mucho pueblos originarios...

Los indígenas después de 500 años fueron libres... de los españoles... Después que se fueron los españoles hubo matanzas por la conquista del desierto...

3) Les quitaron la libertad, impusieron el idioma y la religión.

4) Tristeza, dolor, pena, sufrimiento.

En una evaluación posterior con los docentes, se destacaron como aspectos positivos de la Jornada: la apertura de la escuela a la comunidad; que la escuela se permita revisar sus prácticas; el discurso de los alumnos sobre ellos mismos, la comunidad y su identidad; la participación de dos mujeres reconocidas como “las mayores”, y la relevancia a *lo mapuche* otorgada por los propios alumnos; la participación de los chicos y su integración en las actividades de la Jornada. Como aspectos negativos destacaron: que faltó convocatoria, organización, tiempo; ciertas resistencias a que en este proceso se hablara mal de la escuela; el horario para que asistan más familiares (ya que se hizo por la mañana en horario escolar pero a su vez en horario laboral); la disposición espacial, (ya que se terminaron utilizando las mesas y sillas del comedor escolar, dispuestas en dos largas filas, resultando incómodo para las interacciones grupales).

Respecto a los aspectos positivos, nos interesa destacar el vínculo con la comunidad y sus sentidos de pertenencia, la proyección que un lugar como la escuela tiene hacia la aldea y cómo ésta es también atravesada por la escuela. En palabras de Mauricio Pino, un docente mapuche nacido en Epulef:

Estas jornadas son valiosas para concientizar a la comunidad en su totalidad acerca de la importancia del conocimiento cultural que existe en la misma, el cual es necesario que se divulgue en los jóvenes para que no se pierda. (...) Consideramos que los talleres y fundamentalmente la Jornada de Reflexión tuvieron un impacto positivo en la escuela y en la comunidad, ya que fue un “puntapié inicial” para tener otra visión de nuestra historia y comenzar a re-

valorizar y fortalecer nuestra cultura, la del pueblo mapuche. (Octubre de 2011)

En este evento, vemos cómo los pobladores van reconfigurando y cuestionando algunos espacios y cómo se vuelven protagonistas contando su propia historia o impugnando algunas versiones que circulan de la misma. Los integrantes de la escuela y quienes transitan por allí, reproduciendo o re-elaborando narrativas, detectan algunas marcaciones hegemónicas, oficiales, nacionales, presentes en la institución. Y si bien surgen eventos o coyunturas donde es posible el debate, la revisión y las transformaciones, la escuela no deja de ubicarse como espacio donde continúa predominando una educación de currículos y héroes nacionales, de geografías estatales, de escarapelas y banderas celestes y blancas, del himno argentino, entre otras marcaciones de argentinidad.

Para reflexionar sobre estas tensiones, elegimos analizar también un evento muy particular en Ancatruz, vinculado a la conmemoración del 102 aniversario de la escuela, en junio de 2011. La conmemoración reunió a padres, alumnos, ex maestros y directivos, pobladores y *gente que ya no vive en el campo*, autoridades del gobierno provincial y del municipio más cercano de Piedra del Águila. Concurrieron gran cantidad de personas a lo que fue no sólo un “ordinario” acto escolar de fin de año lectivo, sino también una conmemoración emotiva que con el paso de las horas se transformó en una fiesta con baile, música, y juego de bochas, hasta que la oscuridad cubrió por completo la meseta patagónica.

En 2009, el centenario de la fundación de la escuela no fue recordado ni festejado. La directora Silvia, la maestra Bernarda y el maestro de idioma mapuche Diego repararon en el centenario cumplido recién en 2011, cuando encontraron “traspapelados” los *libros históricos* escolares mientras buscaban muebles en un galpón del predio escolar. Este hallazgo los llevó a “descubrir” que la escuela había cumplido los 100 años sin conmemoración alguna, provocándoles una mezcla de estupor, malestar y tristeza que pensaron podían resarcir festejando sus 102 años.

Los preparativos y el acto en sí generaron reflexiones, relatos, emociones y recuerdos de toda índole; no sólo para aquellos directamente involucrados y responsables del evento sino

también para los *pobladores* que llegaron de los distintos parajes que componen la agrupación Ancatruz.

Varios diacríticos y automarcaciones mapuche y comunitarias se desplegaron en el acto: la bandera mapuche izada, los libros históricos exhibidos para que todos pudiesen hojearlos, carteles en las paredes con los nombres de ex alumnos y docentes que pasaron por allí y el rincón cultural para mostrar la parte histórica de la escuela. En dicho rincón había instrumentos musicales,¹⁸ matras de telar, ponchos y otros elementos marcados como “tradicionalmente” mapuches. Además, como souvenirs, entregaron a las autoridades presentes y a ex docentes de la escuela.

Un pequeño obsequio que hemos realizado, y que tiene que ver con el telar mapuche, que tiene que ver con la construcción de vida, y nosotros como construcción, como pueblo, como familia mapuche a través del telar las ñañas, las papay,¹⁹ nuestras abuelas, nuestras hermanas por ahí plasman su vida, su experiencia de vida a través del ñimen²⁰ que es el dibujo. (Diego, registro de campo, 3/6/11)

Durante el acto, la Subsecretaria del Consejo Provincial de Educación de Neuquén, Patricia y el intendente de Piedra del Águila²¹, construyeron sus discursos enfatizando sus roles de funcionarios de múltiples obligaciones, y estas se vuelven marcas a tener en cuenta cuando pensamos que toda entextualización es un proceso estratégico que busca fijar ciertas perspectivas y no otras. Hablando del aniversario y la historia de la escuela, ella decía:

Patricia:.... Una historia que seguramente muchos de los que están acá conocen, yo no conozco en detalle, pero sí respeto (énfasis)... toda la trayectoria de esta escuela. Y muchas veces desde lo que a uno lo que le toca hacer desde el lugar de docente, uno a veces pide tal vez disculpas, miramos mucho hacia adelante, libertad, cosas nuevas, cambiar cabezas. Pero tenemos que tener mucho cuidado de mirar al costado y de cambiar nuestra cabeza docente que viene de otro lugar y aprender (énfasis) de quienes están en el lugar (énfasis), de quienes tienen la sabiduría de las comunidades que tienen pertenencia a estos lugares, así que desde este lugar de respeto, los saludo, los abrazo; a

todos los deseo este egresado de séptimo grado que ojalá podamos ayudarlo para que continúe la escuela secundaria (Registro de campo, 3 de junio de 2011)

Quién recuerda, cómo y cuándo se vuelve relevante para el discurso de la funcionaria, que por un lado alteriza (nuestra cabeza viene de otro lugar) y también se “autoinhabilita” para hablar sobre la historia de la escuela. Pero si bien construye un otro en su discurso, éste aparece desmarcado étnicamente a través de la elección de un tropo (*este lugar*) y de la expresión general *los que tienen la sabiduría de las comunidades que tienen pertenencia a estos lugares*.

Si bien el acto está analizado más en profundidad en otro trabajo (Álvarez Ávila 2011), aquí nos interesa resaltar de este evento en particular, las disputas y límites se trazaron a partir y a través de la memoria, y todo aquello que “valía la pena” ser recordado, por quiénes y cómo. Instantes antes del discurso de Patricia, todos los presentes escuchamos la siguiente interacción entre la directora Silvia y Diego:

Silvia: (...) Esto no es simple ni sencillo porque se necesitan corazones capaces de recibir cambios y deseos, de tomarse las cosas en serio; así como lo hiciera el primer docente Pablo Noriega, un 26 de julio del año 1909, cuando por primera vez comenzaba a funcionar la escuela nacional n°27. Le sucedieron otros maestros como Don Nemo Tissier, Juan Villagra, Antonio Arroyo Pérez, Isidoro Jorge, Nilda de Sorias, Giménez, el gran supervisor Don Siles ente otros tantos. Pero tanta, tanta es la lista que pasaron en estos 102 años de vida de la institución (...). Bueno...y qué decir también a ..estem... nuestros invitados y también esta...no lo estoy viendo ahí....a ver (se detiene y observa entre los presentes buscando a alguien.) ¿Se quedó afuera? Perdimos a nuestro invitado de honor... (Risas generales. Pausa. Se escucha decir al alguien: “se fue para las casas”...) Bueno, me dijo él que se iba a retirar un ratito. Él fue quien donó el terreno en donde está...

Diego: No! (interrumpe enfáticamente) Formó parte... (toma el micrófono y prosigue) En realidad él fue un poco... uno de los primeros alumnos de la escuela, que conoce más o menos la trayectoria histórica de la, de lo que es este... la escuela. Y él más o menos también en memoria suele contar y como sale en los ar-

chivos también en los comentarios de los pobladores que Hilario Payllalef que era un poblador de la comunidad, fue el que donó este lote para hacer este edificio que hoy realizando el acto. Porque el primero edificio, allá, si se puede levantar el peñi, José Juan,²² el domicilio de él, hoy que es su domicilio, era la primera escuela de, de... Piedra Pintada. (Aplausos) Así que le damos un aplauso. Muchas gracias peñi por venir eh?

Los límites nativos aparecieron poco porosos en relación a la memoria sobre la escuela: quiénes podían recordar, cuándo y cómo. Siguiendo los planteos de Bashkow (2004), diremos que los límites son y seguirán siendo importantes para los estudios culturales y antropológicos. A contrapelo de las propuestas de transculturación y las lecturas posmodernas acerca de la(s) cultura(s), se vuelve necesario pensar en las fronteras, puesto que son significativos para el análisis de la diversidad sociocultural y las disputas sobre las coordenadas de identificaciones y producción de “otros internos”. Bashkow expresa que, por un lado, las fronteras son abiertas, permeables, plurales y vinculables a contextos, intereses y puntos de vista particulares. Y por otro lado, que las divergencias entre las fronteras antropológicamente analíticas y las nativas crean una “zona de lo extranjero” definida por el par propio/ajeno, siendo estas distinciones que las propias personas realizan (2004:449). Podríamos decir que en el acto escolar, en tanto conmemoración, hubo una disputa por establecer la autoridad moral²³ (White 1992) de quiénes recuerdan, cómo y cuándo.

A modo de conclusión

Al contar su propia historia, los miembros de una comunidad suelen presentar narraciones contrapuestas, por lo que se vuelve relevante dejar de lado enfoques monolíticos y, en cambio, enfatizar la construcción de ambigüedades, desplazamientos y aparentes contradicciones (Ramos y Delrio 2001). “No obstante, todas estas narrativas constituyen posicionamientos interétnicos, en las relaciones con el estado nación, para el reconocimiento simbólico, político y económico” (Op. Cit., 2001:7). Los relatos, testimonios antiguos y prácticas cotidianas actuales de los pobladores nos hicieron “desplazar” a espacios como la escuela, permitiéndonos problematizar algunas

cuestiones.

Por un lado, en este artículo nos propusimos reflexionar sobre las memorias locales y el espacio escolar, y sus relaciones con marcaciones nacionales y mapuche. Nos basamos en el caso de la comunidad Mariano Epulef, de la provincia de Chubut y de la Agrupación Ancatrutz de la provincia de Neuquén.

Al analizar las narrativas fundacionales, notamos por un lado que las escuelas aparecen como un elemento desde “el origen” de ambas comunidades, como una de las primeras demandas de los caciques y representantes ante las autoridades nacionales. Por otro lado, los propios pobladores enfatizan que fueron ellos pobladores quienes intervinieron en la construcción de las escuelas. Así, en estas memorias, las escuelas son espacios y enclaves fundamentales; conformando en el caso de Epulef, un hito cronológico y espacial ineludible; y en el caso de Ancatrutz, un relato vinculado a las injusticias y *las tristezas de la gente de antes*.

Pero además, retomando el planteo de Ramos (2011) pensamos la memoria como marco de interpretación, entendido este último como el resultado de “traer al presente los contextos pasados”, presupuestos en aquello que hablamos o actuamos. En este sentido la contextualización es una estrategia de focalización en la memoria social que pone en relieve ciertos aspectos del pasado mientras minimiza o silencia otros.

De esta manera, al traer al presente ciertos relatos y otros no, consideramos importante analizar dos dimensiones y sentidos que devienen o se relacionan con estas narrativas fundacionales y que operan hasta el día de hoy: la autogestión, la propia iniciativa de construir una escuela en sus territorios; y la intervención directa en la concreción de estos espacios. Simultáneamente la legitimidad que otorgó esto a las comunidades que en aquel entonces se estaban organizando e intentando obtener la legalidad del territorio que habitaban.

En ambos casos, destacamos el profundo

sentido de pertenencia que los pobladores le otorgan a la escuela, tanto en los relatos del pasado como en la vida cotidiana de la actualidad. Ambos establecimientos devienen espacios de legitimación por el hecho de instaurar la matriz nacional pero también espacios disponibles para negociar y articular aquellas identificaciones con los procesos de marcación y autoadscripción mapuche.

Ahora bien, en algunos eventos o conmemoraciones, estas dos matrices conviven y dialogan; y en otras circunstancias –como las analizadas– se tensionan, generando disputas de sentidos y ciertas contradicciones. En estas instancias algunas veces se logran reelaborar significados, generar o fortalecer apropiaciones o impugnar sentidos hegemónicos. De manera específica observamos que en los eventos analizados, los pobladores desean recordar *la propia historia* de la comunidad, marcando su entrelazamiento con las instituciones y proponiéndose “reafirmar” la (auto)marcación mapuche en el espacio escolar.

Consideramos que la colaboración y el diálogo entre ambas investigaciones abren posibles futuros interrogantes a partir de profundizar en torno a las premisas sobre el pasado que, dentro de estos espacios escolares, no se abren a la debatibilidad, a las experiencias del pasado que permanecen silenciadas u olvidadas en las narraciones acerca de las escuelas o a los usos que los distintos miembros de la comunidad le dan a los libros históricos escolares para reconstruir el pasado común.

Por último, al notar que en numerosos análisis e investigaciones sobre las narrativas fundacionales de origen de las comunidades no había referencia al lugar de la escuela, creemos haber brindado un aporte en esa línea. La escuela es uno de los espacios privilegiados en los que se inscriben las memorias que actualizan simultáneamente afectos y compromisos nacionales, indígenas y mapuches.

Notas

* Doctoranda en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Becaria de de CONICET en IDACOR y Museo de Antropología.

** Doctoranda en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Becaria de CONICET. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- ¹ Esta Comuna Rural funciona como un municipio, está conformada por un presidente y una Comisión, elegidos por el Gobernador de la provincia de Chubut. Este órgano de gobierno coexiste con la Comisión Aborigen Mariano Epulef que, desde 2005, cuenta con Personería Jurídica.
- ² De aquí en adelante se utilizarán las cursivas para expresiones o categorías nativas y palabras en mapuche; y las comillas dobles para resaltar un término, o bien marcar cierta ambigüedad, o ironía.
- ³ Tras la incorporación de Patagonia al territorio del incipiente estado nacional a través de diversas campañas de conquista del “desierto”, se produjeron relocalizaciones, desplazamientos y nuevas espacializaciones de los grupos étnicos que allí habitaban. Para un recorrido exhaustivo del caso patagónico, ver Delrio 2005.
- ⁴ Decreto N° 7856, del día 11 de julio de 1923, otorgado por el Presidente de la República Argentina Marcelo T. de Alvear.
- ⁵ Tras la incorporación de Patagonia al territorio del incipiente estado nacional a través de diversas campañas de conquista del “desierto”, se produjeron relocalizaciones, desplazamientos y nuevas espacializaciones de los grupos étnicos que allí habitaban. Para un recorrido exhaustivo del caso patagónico, ver Delrio 2005. La comunidad Ancatrutz gestionó durante la década del 1980 su personería jurídica, obtenida en 1988, otorgada por el Instituto de Asuntos Indígenas (INAI).
- ⁶ Durante varios años, los mismos directores de la escuela de Piedra Pintada solicitaban la construcción de un nuevo edificio dado el deterioro y sobrepoblación en el primero y/o el traslado al centro de la reserva (Registro de Libros de Actas escolares). Luego de varios años, se construyó el segundo establecimiento en el paraje Zaina Yegua, quedando el antiguo edificio de adobe asignado a una familia de la comunidad.
- ⁷ Esta publicación contiene el proyecto de obras y capacitaciones que una Iglesia Metodista llevó adelante durante la década de 1980. La publicación contiene además diversas entrevistas y testimonios de miembros de la Agrupación. Varios de ellos fallecieron hace ya algunos años.
- ⁸ Longko: ‘Cabeza’ (sentido físico y metafórico); ‘autoridad política, también religiosa’.
- ⁹ Seguimos al uso que de este concepto hace Ramos, entendiéndolo como “el proceso que “subraya la construcción de un modo de hablar específico que determina las fronteras de las oraciones, los párrafos, los episodios, y recorta un determinado fragmento del flujo discursivo como una unidad identificable” (2003:5)
- ¹⁰ Si bien excede los límites de este trabajo nos interesa acotar que, a contrapelo de las propuestas de transculturación y las lecturas posmodernas acerca de la(s) cultura(s), consideramos importantes las fronteras o límites sociales, puesto que son significativos para el análisis de la diversidad sociocultural y las disputas sobre las coordenadas de identificaciones y producción de “otros internos”. Siguiendo los postulados boasianos sobre las fronteras, Bashkow expresa que son abiertas y permeables; plurales y vinculables a contextos, intereses y puntos de vista particulares; y que las divergencias entre las fronteras antropológicamente analíticas y las nativas crea una “zona de lo extranjero” definida por el par propio/ajeno, distinciones que las propias personas realizan (2004:449)
- ¹¹ En las sucesiones de campos y en las divisiones de tierras correspondientes a cada familia, hay disputas entre hermanos y entre familiares políticos como yernos o cuñados divorciados.
- ¹² El Programa de Educación Intercultural Bilingüe pertenece al Ministerio de Educación de Nación, que luego la provincia de Chubut adopta. Las instituciones educativas no están obligadas a formar parte del programa, sino que tienen que pedir ser incluidas en el programa. Luego articulan el proyecto de EIB con el Proyecto institucional de cada escuela.
- ¹³ Este programa fue la respuesta del gobierno provincial a las demandas de las comunidades mapuche, las que tienen un punto de inflexión en el “Encuentro de educación rural y pueblo Mapuche”, realizado en 1992 en la escuela albergue de Naunauco. En aquella oportunidad se formalizó el pedido de contar con maestros de mapudungun en las escuelas donde las comunidades lo estimaran necesario. Esta demanda se profundizó y mantuvo en los encuentros de educación subsiguientes. A partir de 2001 se designaron 39 maestros, hasta abarcar actualmente unas 50 escuelas. (Díaz y Rodríguez de Anca 2008:116-117).
- ¹⁴ Puesto hace referencia a la casa y al predio contiguo en que ésta se ubica. Los puestos se ubican entre 5 a 10 km. de distancia unos de otros aproximadamente, aunque cada paraje de la comunidad difiere.
- ¹⁵ Hace ya 4 años que el actual lonko de la comunidad elevó el pedido de nombramiento de un nuevo maestro de idioma mapuche para la escuela del paraje Paso Yuncón. Aun no ha recibido respuesta de las autoridades de Consejo Provincial de Educación de Neuquén.
- ¹⁶ En el caso que analiza el autor, las tensiones se dan entre relaciones de producción y experiencias de relativa autonomía en el monte chaqueño; y espacios de explotación laborales más lejanos, como los ingenios. (Gordillo 2010)
- ¹⁷ Esto fue escrito por uno de los docentes para una ponencia en el IV Congreso de Culturas Originarias, realizado en la ciudad de Córdoba, del 11 al 14 de octubre de 2011. Fue escrita y presentada de manera

conjunta entre la investigadora, un docente de grado y un docente de mapuche, ambos miembros de la comunidad. El título de la ponencia fue: “Mari chi wao (diez veces venceremos). Reflexionando con docentes y con la comunidad para que no nos sigan avasallando”

¹⁸ En la pared había colgados un kultrum, kul kul, trutruka, entre otros.

¹⁹ Mujer adulta.

²⁰ Dibujo, diseño en el telar.

²¹ Adolfo: Simplemente quiero agradecer esta invitación Señora directora, estar aquí presente junto a la Subsecretaria, simplemente muchas gracias por estar acá junto a nosotros en una escuela rural, donde... escuchábamos recién a la señora docente el sacrificio que hacen los chicos para concurrir aquí (...). Agradecerle a la policía que está presente con su bandera; a las monjitas, a las religiosas que están con nosotras, a las hermanas; a todos los vecinos, acá al poblador también, seguramente ha venido desde lejos también. Este... y simplemente nosotros, desde el gobierno municipal de Piedra del Águila, les vamos a dejar una nueva bandera de ceremonia, donada a la escuela, para que el próximo año ya la tengan también. (...) A veces nos cuesta estar aquí a los políticos, seguramente como yo decía, que hoy también hemos hecho un espacio aquí para venir a celebrar este humilde acto. Muchísimas gracias. (Aplausos) Adolfo, “desde el gobierno municipal”, también se para en lugar desmarcado (casi más que Patricia) a pesar de su vinculación con la comunidad via parentesco... Es una escuela rural con pobladores nomás...

²² Peñi significa hermano. Se refiere a José Juan Colipe. Ver fotos en páginas anteriores.

²³ En este sentido, varios autores señalan que la historia no es únicamente un registro de eventos concretos, sino, también, como el mito, una forma de conciencia colectiva que sirve para orientar la acción (Hill 1988; White 1992). El dilema constructivista es que mientras que se puede recurrir a cientos de historias que ilustran la afirmación recurrente de que las narrativas son producidas, no se puede dar un relato completo de la producción de ninguna narrativa en particular. Por ende establecer autoridades morales para legitimar el pasado se vuelve fundamental.

Bibliografía

ÁLVAREZ ÁVILA, Carolina 2010. “‘102 años de nuestra escuela’. Marcas, marcaciones y memorias en una comunidad mapuche”. Trabajo final del Seminario Marcadores y marcaciones de diversidad sociocultural. Dictado por Dra. Briones Claudia. FFyH-UNC.

ANDERSON, Benedict 1993. *Comunidades imaginadas, Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica.

BASHKOW, Ira 2004. “A Neo-Boasian conception of cultural boundaries”. En: *American Anthropologist* 106. Pp. 443-458.

BAUMAN Richard y Charles BRIGGS 1990 "Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life". En: *Annual Review of Anthropology* 19. Pp. 59-88.

BECKET, Jeremy 1988 "Introduction". En: *Past and Present. The construction of Aboriginality*. Canberra, Aboriginal Studies Press, Pp. 1-10.

BRIONES, Claudia 1998 *La alteridad del "Cuarto Mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires, Ediciones del Sol.

_____. 2008. “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales”. En: Briones, Claudia (comp.) (2008) *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires, Antropofagia.

_____. 2007 “Nuestra lucha recién comienza: Vivencias de Pertenencia y Formaciones Mapuche de Sí Mismo”. En: *Avá* [online], n.10. Misiones. Pp. 23-46.

BRONES, C. y W. DELRIO 2002. “Patria sí, Colonias también. Estrategias diferenciales de radicación de indígenas en Pampa y Patagonia (1885-1900)”. En: A. Teruel, M. Lacarrieu y O. Jerez (Comps.) *Fronteras, ciudades y estados*, Tomo I. Córdoba: Alción Editora. Pp. 45-78.

_____. 2007 “La “Conquista del Desierto” desde perspectivas hegemónicas y subalternas”. En: *RUNA, Archivo para las Ciencias del Hombre*. Buenos Aires. 27. Pp. 23-48.

CARRANZA, Isolda 1997 “Argumentar narrando”. En: *Versión*. México. Pp. 57 – 69.

CONNERTON, Paul 1989. *Como as sociedades recordam*. Oeiras: Celta Editora.

- DELRIO, Walter 2005 *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia (1872-1943)*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- DÍAZ, Raúl 1995 "Rituales, nacionalidad y política". En: *Actas Pedagógicas*, N°1, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Pp.
- GORDILLO, Gastón 2010 *Lugares de diablos. Tensiones del espacio y la memoria*. Buenos Aires: Prometeo.
- HALBWACHS, M. 2004 [1950] "Memoria colectiva y memoria individual" (Cap. 1), "Memoria colectiva y memoria histórica" (cap. 2). En: *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- HOBSBAWM, Eric 1991 "Introducción" y Capítulo 4 "La transformación del nacionalismo, 1870-1918". En: *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona, Crítica.
- JELIN, Elizabeth 2002a Los trabajos de la memoria. Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- _____ 2002b. *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas «in-felices»*. Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- _____ 2005 "Exclusión, memorias y luchas políticas" En: Daniel Mato, *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO. pp. 219-239. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/Jelin.rtf>
- OLIVERA, Miguel Angel y BRIONES, Claudia 1987 "Proceso y estructura: transformaciones asociadas al régimen de 'reserva de tierras' en una comunidad mapuche". En: *Cuadernos de Historia Regional*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján IV (10): Eudeba. Pp. 29-73.
- PETIT, Lucrecia y FERRARI, Liliana 2010 "Tensiones y tradiciones entre aborígenes, gauchos, comunas y paisanos. Etnografía de la Fiesta de la Marcación y del Camaruco, en la comunidad mapuche Mariano Epulef". En: *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. UBA. Año 15, N° 3, 101-119.
- PETIT, Lucrecia 2010. "Lugares de memoria en la narrativa fundacional de una comunidad mapuche". En: *Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Pp 161-163, Tomo IV.
- RAMOS, Ana y DELRIO, Walter 2001 "Paralaje: perspectivas en la historia de origen". En: *Voces Recobradas*. Revista de Historia Oral. Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires. Pp. 26-34.
- _____ 2008 "Trayectorias de oposición. Los mapuches y tehuelches frente a la hegemonía en Chubut". En: Briones, C. (comp.) *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires, Antropofagia.
- RAMOS, Ana y KROPFF, Laura 2004 "Esa es mi historia. Memoria y narrativas del yo entre los mapuche". En: Beatriz Dávila (et al.) (Coords.) *Territorio, memoria y relato en la construcción de identidades colectivas*. Rosario, UNR Editora.
- RAMOS, A 2003 "¿Dónde reside tu espíritu ardiente?". En: *Signos Literarios y Lingüísticos*, Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México, Vol. 5, 1: 161-184
- _____ 2005, *Trayectorias de Aboriginalidad en las comunidades mapuche del Noroeste de Chubut (1990-2003)*. Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Directora: Dra. Lucía Golluscio, Co-directora y Consejera: Dra. Claudia Briones, m.i.
- _____ 2006a "Narrativas de origen y sentidos de pertenencia". En: RUNA, XXV Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 25: 131-143
- _____ 2006b "Movilidades estructuradas en un conflicto por tierras: juicios y desalojos en la comunidad Vuelta del Río". En: G. Boccara y Sara Orтели (comp.) *Hegemonías, clasificaciones etnopolíticas y protagonismo indígena, siglos XVII-XX*, Anuario IEHS, 21. Pp. 129-150.
- _____ 2009 "De la Costa a la Cordillera: los procesos de regionalización de la alteridad indígena en una misma provincia". En: *Memorias Reunión de Antropología del Mercosur*.
- RAMOS, Ana 2011 "Perspectivas antropológicas sobre la memoria en contextos de diversidad y desigualdad", En *Alteridades*.
- RICOEUR, Paul 2000. *Del texto a la acción*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

TODOROV, Tzvetan (1998). *Les abusos de la mémoire*. París, Arléa.

VARELA, Gladys 1981 "El acceso de las tribus indígenas del Neuquén a la tierra pública". En: *Neuquén, La ocupación de la tierra pública en el Departamento Confluencia después de la Campaña del desierto (1880-1930)*. Neuquén, Universidad Nacional del Comahue.

WHITE, Hayden 1992 *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona, Paidós.

Resumen

En el presente artículo nos propusimos reflexionar sobre las memorias mapuches en la Patagonia argentina en su relación con las escuelas de las comunidades. En ese marco, analizamos el lugar que ocupa la escuela en las narrativas fundacionales de origen, las marcaciones nacionales y mapuche, y el sentido de pertenencia comunitario. Asimismo nos enfocamos en los recuerdos, los olvidos y los usos del pasado que se localizan en la escuela, para repensar las apropiaciones y reconstrucciones de espacios y memorias. Particularmente nos centramos en el caso de la comunidad Mariano Epulef, de la provincia de Chubut y de la Agrupación Ancatrú de la provincia de Neuquén. Siguiendo tres ejes de análisis, recorreremos las narrativas fundacionales entrelazadas con las instituciones escolares; la escuela en tanto lugar de encuentros en la vida cotidiana y revalorizaciones comunitarias; y conmemoraciones y eventos donde se reactualizan historias del pasado y sentidos de lo propio. Así concluimos que en la escuela conviven, dialogan y se tensionan la matriz nacional con las marcaciones y autoadscripciones mapuche, pudiendo reelaborar significados, fortalecer apropiaciones e identidades e impugnar narrativas y sentidos hegemónicos.