

Educación intercultural y bilingüe en escuelas con población aborigen: una experiencia inicial en la Provincia de Chubut

*Por Julieta Gómez Otero**

Historia y panorama actual de las culturas aborígenes en la Patagonia

La Patagonia está poblada por el hombre desde hace por lo menos 12.000 años. A partir de entonces, y hasta fines del siglo XVIII, este vasto territorio fue ocupado por aborígenes cuya subsistencia –en líneas generales– dependió de la caza de guanacos, complementada con diversos recur-

* Licenciada en Ciencias Antropológicas (UBA) con especialización en Arqueología. Miembro de la Carrera del Investigador Científico del Conicet en el Centro Nacional Patagónico (Puerto Madryn-Chubut) y docente de la Carrera de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia (Sede Trelew-Chubut). Entre 1998 y 2000 trabajó como capacitadora en Historia y Cultura aborigen de Patagonia para el Proyecto 4 “Atención de las necesidades educativas de las comunidades aborígenes” en el marco del Plan Social Educativo (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia del Chubut).

esos animales terrestres y marinos y, en menor medida, vegetales. Sus representantes etnográficos son los tehuelches, también conocidos como patagones (Casamiquela, 1990).

Los contactos iniciales de los tehuelches con los blancos tuvieron lugar en el siglo XVI en las costas del sur de la región. Durante dos centurias esos contactos fueron esporádicos y se limitaron al trueque de materias primas y objetos. En 1780 se instalan los primeros pobladores hispano-criollos² y es justamente para esa época que se extiende a toda la Patagonia el uso del caballo europeo (Palermo, 1986).³ La adopción del caballo produjo grandes cambios, entre ellos, aumentar la capacidad de carga y movilidad lo que permitió ampliar considerablemente las redes de intercambio ya existentes en tiempos prehispánicos. Las fuentes históricas de los siglos XVIII y XIX dan cuenta de un comercio intensivo y pautado que se daba con los blancos y también en territorio indígena a través de grandes ferias donde convergían los pehuenches de la cordillera neuquina, los mapuches o araucanos del centro de Chile, los pampas del sur de la provincia de Buenos Aires y los tehuelches de Patagonia. Ganado caballar y vacuno en pié, artículos de talabartería, ponchos araucanos, granos, aguardiente de Valdivia, mantos de guanaco, plumas de avestruz y productos europeos, entre otros,

2. Uno de los objetivos que se propusieron cumplir los Borbones cuando ocuparon el trono de España en 1780 fue resguardar la soberanía en el océano Atlántico, y en especial controlar la circulación de navíos ingleses, franceses y holandeses en el estrecho de Magallanes. Fue entonces que se creó un sistema de fuertes fundándose cuatro en Patagonia: el de Carmen de Patagones en la margen norte del río Negro, el "San José" en Península Valdés, el "San Carlos" en la ría del Deseado y el "Floridablanca" en San Julián. De ellos sólo perduró el de Carmen de Patagones, que dio origen a la ciudad del mismo nombre, considerada la más antigua de Patagonia.

3. Investigaciones arqueológicas y paleontológicas determinaron que en tiempos prehispánicos hubo caballos en América, pero que se extinguieron hace aproximadamente 9000-8000 años. Los caballos que conocemos en la actualidad fueron traídos por los españoles.

eran intercambiados en esos centros de trueque (Palermo 1994; Solís 1989-90). La lengua utilizada para la comunicación comercial y política entre las etnias y entre ellas y los blancos era el "mapuzungun", la de los horticultores mapuches o araucanos del centro de Chile.

Esta movilidad e intercambios no siempre se dieron de manera pacífica, ya que también se incrementó la competencia por espacio y recursos. Para moderar las fricciones interétnicas se implementaron estrategias como alianzas, fusiones étnicas, matrimonios interétnicos y rotaciones de personal, entre otros (Palermo, 1994). Estas, sumadas a la asiduidad de los intercambios

comerciales determinaron modificaciones socioculturales importantes en el escenario pampeano-patagónico. Según Palermo (1994:179) "*enancada en estos mecanismos de interac-*

ción étnica" se produjo la difusión de rasgos culturales de los mapuches o araucanos, conocida como "araucanización", la cual se inició antes de la primera instalación de grupos mapuches en territorios del sur de La Pampa, ocurrida a principios del siglo XIX (ver Casamiquela, 1990; Mandrini y Orтели, 1995). En este proceso de intercambio cultural y biológico confluyeron las raíces de los cazadores-recolectores de las llanuras y planicies pampeano-patagónicas con las de los horticultores de la Araucanía. Entre los rasgos mapuches adoptados figuran en primer lugar la lengua - que terminó desplazando a las antiguas, el tejido, la metalurgia, ciertas prácticas agrícolas y algunas creencias religiosas. Y aunque los conflictos y enfrentamientos no escaseaban, se puede decir que hasta la primera mitad del siglo XIX, los indígenas de Pampa y Patagonia parecían dueños de su propio destino.

¿Qué cambió a partir de entonces y por qué? Sucedió que la Argentina necesitaba ampliar su frontera ganadera para proveer

“Una educación intercultural parte de conocer y valorar lo propio para conocer y valorar lo ajeno”

de materias primas agropecuarias al mercado internacional y las tierras patagónicas eran las más aptas para desarrollar la entonces rentable ganadería ovina (Halperin Dongui, 1972; Barbería, 1995). Con la convicción de que lo que no estaba poblado por la “civilización” era un verdadero “desierto”, los blancos iniciaron una guerra –llamada “conquista del desierto”- que duró varias décadas (Walther, 1964). Finalmente, entre 1880 y 1885, desgastados y empobrecidos por la implacable persecución y los sistemáticos ataques, los indios fueron vencidos. A punta de rifles Remington en el norte y centro de la región y de alambrados en el sur, las antiguas tolderías fueron desplazadas por las estancias ovejeras. La muerte y la marginación se instalaron entre los aborígenes de Patagonia: violencia, pobreza, enfermedades, alcohol, la pérdida de las tierras ancestrales, la desarticulación de los lazos familiares y sociales y la dominación por parte de la cultura blanca, hicieron estragos. Así, un proceso de poblamiento iniciado doce milenios atrás fue quebrado en pocos años.

Hoy el panorama indígena de Patagonia continental es muy diferente y más complejo que el que vieron los viajeros del siglo XVI. La realidad muestra a la población original tehuelche diezmada y su cultura tradicional y lengua en extinción. Con grandes carencias, algunos pocos linajes relativamente “puros” perduran en el sur de Santa Cruz y en el norte de Chubut; otros fueron absorbidos por los más numerosos y ahora predominantes linajes mapuches o pehuenches que, provenientes del norte de Patagonia y sur de La Pampa, se asentaron en la región buscando refugio durante las campañas militares de Roca. De las antiguas lenguas tehuelches, sólo se conserva la del Sur, hablada apenas por una docena de personas. La única en vigencia es la mapuche, pero sólo es utilizada por adultos y por lo tanto está “en retracción” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1998). Por otra parte, la “conquista del Desierto” no sólo produjo exterminio físico sino también gran confusión sobre la

propia historia e identidad de los indígenas. Salvo los tehuelches del sur de Santa Cruz y algunos de la zona de Gan-Gan y Gastre en Chubut, el resto de los aborígenes se autorreconocen como “mapuches” (gente de la tierra) y se asimilan a los mapuches de Chile central, aunque son el resultado de procesos históricos muy diferentes.

Sin embargo, los indígenas no están extintos. Desde el advenimiento de la democracia en 1983, están intentando recuperar espacios reclamando por sus derechos y revitalizando su cultura “desde adentro”⁴. Y una de las herramientas más poderosas y genuinas para lograrlo es la educación.

Pero para ello hace falta el apoyo concreto y sostenido del Estado –responsable en gran medida de esta situación. En tal sentido, en esta ponencia se informará sobre una experiencia inicial de educación intercultural y bilingüe que tuvo lugar en el noroeste de la provincia del Chubut, en el contexto del Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

El sistema educativo y las comunidades aborígenes

Según un documento de Trabajo del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación (1998:10-11) *“para la mayoría de los miembros de la población indígena, su paso por el sistema escolar es una experiencia penosa, no emancipadora y/o precaria en el mejor de los casos (...) la mayor parte de los niños indígenas no han estado integrados a la escuela por largo tiempo y, en los casos en que han sido objeto de una acción educativa, han sufrido las consecuencias de una concepción pedagógica asistencialista o*

4. Entre las organizaciones indigenistas del Chubut, se encuentran el Centro Mapuche-Tehuelche, la Agrupación 11 de Octubre, el Centro Pu Fotum Mapu. También se expresan a través de la Pastoral Social Aborigen (ENDEPA).

paternalista. (...) Salvo excepciones concretadas por la voluntad política de grupos aislados, las acciones educativas dirigidas a la población indígena se sustentan en una especie de pedagogía para pobres, que lejos de plantear lineamientos teóricos dirigidos a la afirmación individual y social de sus destinatarios, tiene por objetivo transformarlos en otros, según la imagen y las necesidades de un proyecto social que les es ajeno”.

Esta realidad tiene raíces históricas que se remontan a la segunda mitad del siglo XIX cuando surge el Estado argentino y se construye un proyecto de Nación que esperaba formar –educación mediante– “argentinos civilizados” que se parecieran lo más posible a los ciudadanos de las naciones europeas más prestigiosas, como Inglaterra y Francia, y a los de los Estados Unidos de Norteamérica. Para ello se debían borrar o cubrir las particularidades culturales regionales, y en especial las de las culturas aborígenes, consideradas “salvajes” para el pensamiento positivista y evolucionista de la época. Así fue que se homogeneizaron estrategias pedagógicas y contenidos y se aplicaron de la misma forma en todo el territorio nacional. Esto implicó que las políticas educativas fueran las mismas para un educando de Jujuy, para uno de la Patagonia o uno de la capital federal. En este contexto, los aborígenes fueron los más perjudicados, ya que a esta negación y desvalorización de su cultura, se suman agudos problemas socioeconómicos.

Esta visión comienza a cambiar a partir del advenimiento de la democracia en 1983, cuando el Estado reconoce la existencia de las comunidades indígenas y de su derecho a participar en el proceso socioeconómico y cultural de la Nación, respetando sus propios valores y modalidades. Uno de estos derechos es acceder a una educación intercultural y bilingüe. Así se elaboraron varios instrumentos legales, entre ellos la Ley Nro 23.302/85, el Art. 75 de la Constitución Nacional (Reforma 1994) y la Ley Federal de Educación. En este marco legal, el Estado debía hacerse responsable y promover programas de

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE EN ESCUELAS...

rescate y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas, en coordinación con las jurisdicciones provinciales correspondientes.

En 1993, a través del Plan Social Educativo⁵ el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación (1998:5) comienza a ocuparse de un conjunto significativo de escuelas con población aborígen, pero desde las líneas más abarcativas del Programa 1 “Mejor Educación para todos”. Este trabajo permitió reconocer la especificidad de esta problemática y además incorporar aportes y sugerencias de las Coordinaciones Provinciales y las ONGs que desarrollan tareas en ese ámbito. Fue así que a partir de 1997 se crea el Proyecto 4 “Atención de necesidades educativas de la Población Aborígen”, que en el Tercer ciclo de la EGB en zonas rurales trabaja en coordinación con el Proyecto 7 “Fortalecimiento de la Educación Rural”.

El principal objetivo del Proyecto 4 es apoyar con asistencia técnico-pedagógica a las escuelas con población aborígen a los efectos de mejorar la calidad educativa, tomando como eje la retención escolar. En 1999, el Proyecto 4, con el auspicio del PROFOR y de la OEI (Organización de los Estados Iberoamericanos) y la intervención de especialistas del PROIEB-Andes (Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos), puso en marcha las actividades programadas y diseñadas en forma conjunta a partir de los siguientes objetivos:

- Profundizar los proyectos de innovación cultural y lingüística más significativos del país.
- Realizar un taller Nacional de encuentro, asistencia e intercambio de experiencias a fin de expandir lineamientos orientadores entre los proyectos de las provincias de mayor desarrollo y las que están iniciando sus experiencias.

5. A partir del gobierno de Fernando de la Rúa se cambió el nombre por el de “Programa Escuelas Prioritarias”

JULIETA GÓMEZ OTERO

- Realizar acciones de divulgación y difusión de las pautas centrales de la EIB para técnicos responsables de los sistemas educativos de las provincias que tienen población aborigen
- Avanzar en el diseño de los contenidos del documento central del Proyecto 4 a fin de establecer un diagnóstico y perspectiva de lo actuado y avanzado en la EIB de nuestro país desde su ámbito de incidencia.

En esta primera fase se profundizaron los proyectos de innovación cultural y lingüística de las provincias de Formosa, Santa Fe y Chubut.

Fundamentos de una educación intercultural y bilingüe

¿Pero, cuáles son los fundamentos ideológicos y teóricos de la educación intercultural y bilingüe? Para el Proyecto 4 (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación 1999, 40,41, 63,64), *“una educación intercultural parte de conocer y valorar lo propio para conocer y valorar lo ajeno. Esto significa que no se puede aprender nada nuevo sino lo relacionamos con algo que el sujeto ya sabe, es decir, hay que construir nuevos aprendizajes sobre la base de aprendizajes anteriores ya desarrollados. Para ello es necesario sistematizar el conocimiento que se posee. No sólo se trata de aprovechar la diversidad para educar, sino también de formar ciudadanos que puedan convivir con la diversidad. Lo intercultural implica desarrollar una actitud de apertura y valoración de lo diferente, de entender al otro con su propia manera de ser, de pensar de vivir y de actuar. La dimensión intercultural implica el establecimiento de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y la occidental en búsqueda de mejores condiciones de vida”*.

En este proceso la educación bilingüe es de fundamental importancia dadas sus ventajas en el aprendizaje inicial. La len-

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE EN ESCUELAS...

gua es oral; hay muy pocas lenguas que tienen escritura, la escritura es muy posterior y más reciente que la oralidad. La escritura es necesaria en el mundo de hoy, por lo tanto cualquier persona necesita saber escribir para su mejor inserción en el mundo. Investigaciones efectuadas en diversos países han demostrado que si la escritura llega primero por la lengua que mejor conoce y entiende el niño, le será más fácil apropiarse, transferir o aplicar esos conocimientos sobre la escritura a una lengua de mayor difusión. Dado que las lenguas indígenas son predominantemente orales, una programa de enseñanza de lengua materna tiene que rescatar el aspecto de la oralidad, no como expresión oral sino también reforzar el desarrollo de las capacidades inherentes a la oralidad, como la memoria, la repetición de historias, la modificación de las historias según el suero que habla y el contexto en el cual habla. Una de las estrategias es incorporar a las aulas a los ancianos o llevar a los niños a la comunidad, que se sienten alrededor de los ancianos y que ellos les cuenten una leyenda o un mito.

Existen diversas modalidades de educación bilingüe, pero la que se quiere implementar en este proyecto es la “de mantenimiento y desarrollo” que recurre a la lengua materna en todos los niveles de escolaridad para potenciar el desarrollo de un bilingüismo aditivo y un mejor desarrollo integral del educando bilingüe y el aprendizaje de contenidos diversos relacionados con las demás áreas del currículo escolar. Así se propicia una educación encaminada hacia el pluralismo cultural que busca contribuir a la construcción de una sociedad que acepte positivamente la diversidad cultural y lingüística.

Experiencia en el Chubut

En conjunto con la coordinación provincial del Plan Social Educativo, en noviembre de 1998 se inició en el Chubut una

JULIETA GÓMEZ OTERO

experiencia piloto de capacitación en lengua y cultura aborígen para docentes de la zona noroeste. La capacitación en idioma mapuche estuvo a cargo del Lic. Antonio Díaz Fernández, investigador y hablante de dicha lengua y autor de diversos manuales para su aprendizaje. La capacitación en Historia y Cultura aborígen estuvo a mi cargo. En esta ponencia sólo me referiré a mi participación.

Diagnóstico previo:

Antes de diseñar un proyecto de capacitación que pretendía ser interactivo, reflexivo y abierto, se consideró imprescindible conocer el perfil socio-cultural del grupo a capacitar y también sus inquietudes, necesidades y falencias. Esto posibilitaría adecuar contenidos y conductas acordes con ellas y con la realidad a la que se enfrentan en su desempeño docente. De esto surgió que el grupo estaba compuesto predominantemente por personas jóvenes, de entre 27 y 35 años, nacidas o criadas en la zona cordillerana norte del Chubut o sur de Río Negro, incluso seis de origen indígena. Salvo uno, todos habían trabajado en mayor o menor medida con niños aborígenes. Por lo tanto, desde el punto de vista pedagógico el grupo emergía como potencialmente ideal para esta experiencia dado que la mayoría de sus componentes compartía una relación similar con el medio y ciertas vivencias y costumbres que, por otra parte, se esperaba fueran semejantes a las de las comunidades aborígenes locales.

Los integrantes también hicieron un diagnóstico sobre su experiencia y manifestaron sus preocupaciones y expectativas. Todos coincidieron en señalar la escasez de logros educativos, las dificultades de comunicación con los niños y sus familias por desconocimiento de la lengua y la cultura, la imposibilidad de aplicar a esa realidad los conceptos y metodologías de la peda-

gogía tradicional, y la discordancia del “Perfil del niño y la niña chubutenses” con el perfil de los niños aborígenes.

Los Juegos mapuches-tehuelches:

Sin embargo, algunos docentes de Fofó Cahuel y Cushamen habían implementado una rica experiencia educativa. Se trata de los “Juegos Mapuches-Tehuelches”, que con el lema “Esperanza en marcha” propenden al encuentro entre culturas y la promoción de la expresión de sentimientos a través del rescate y reinserción de formas de recreación ancestrales. Participan todas las categorías de edad y las competencias son: juego de “la chueca” (similar al hockey), carreras, lucha y puntería. Cabe destacar que esto fue un disparador de comunicación entre los docentes y la comunidad, ya que se sumaron a la iniciativa los “loncos” (caciques o cabecillas) y otras personas, quienes propusieron inaugurar los juegos con una rogativa al alto Dios (Nguenechen) y compartir entre participantes y asistentes una comida tradicional -el curanto. Esta experiencia está acorde con una de las estrategias del Proyecto 4, que es “identificar y promover experiencias educativas cuya evaluación de resultados permita elaborar experiencias replicables” (Documento de Trabajo, 1998:6).

La capacitación en Historia y Cultura aborígen de Patagonia:

Teniendo en cuenta el diagnóstico previo, y presumiendo que gran parte de los fracasos escolares se debe a problemas de comunicación causados por barreras y prejuicios culturales, el diseño de la capacitación tuvo como objetivo principal incentivar la participación activa en la construcción del conocimiento sobre los “otros”, y la reflexión y valoración

JULIETA GÓMEZ OTERO

sobre la historia y la identidad propia y ajena. Esto facilitaría la ruptura de las barreras culturales y perder el “miedo al otro”. En primer lugar se seleccionó y compiló material bibliográfico básico sobre cuatro de las etnias más importantes de Patagonia y Tierra del Fuego: tehuelches, onas, yámanas y araucanos o mapuches. Los artículos seleccionados cubrieron su caracterización etnológica, mapas de ubicación, fotografías, mitos, leyendas, y procesos históricos y culturales desde el contacto con los blancos hasta la desestructuración del mundo aborigen patagónico (fines del siglo XIX y principios del XX). Esos temas se desarrollaron en cuatro encuentros de tres días.

Asimismo se llevaron a cabo cuatro talleres: identificación de mitos y creencias de la zona; análisis de leyendas etnográficas, observación e interpretación de fotografías etnográficas, y reflexión comparativa sobre las distintas campañas al desierto. También se encomendó la realización de actividades en el aula, a fin de estimular la manifestación de rasgos culturales. Una de ellas fue implementar “la hora del cuento” y otra el dibujo de temas libres y de la propia familia.

Por último, se propuso un trabajo de integración final que, sobre la base de los contenidos desarrollados y la bibliografía, consistió, por una parte, en trazar un diagnóstico sobre la situación socio-económica y cultural de las diferentes comunidades educativas y por otra, reconocer en la cultura de “uno” lo que comparte con la cultura del “otro”.

Resultados:

Los resultados de la capacitación fueron satisfactorios y permitieron quebrar las resistencias culturales a partir de conocer la historia y la cultura del “otro”, y de familiarizarse con su lengua. Parte de esa cultura ya se conocía o era vivida

como propia, y sólo bastó estimular su reconocimiento para que emergiera. Un ejemplo paradigmático fue el taller de mitos y creencias de las comunidades educativas. En un principio los maestros –en especial lo no aborígenes- los describían y mencionaban anteponiendo la frase “ellos creen” o “ellos dicen”, con lo que querían aclarar que eran ajenos a quienes las estaban relatando. Pero con el avance del taller, varias creencias empezaron a ser descritas sin consignar propiedad cultural, y aún más, se contaron experiencias propias al respecto.

Con respecto a las actividades aúlicas, también se reconocieron particularidades culturales, como por ejemplo, que tanto a los alumnos más chicos como a los más grandes les atraen mucho los cuentos pero prefieren escucharlos antes que leerlos o que se los lean, y que a los más pequeños les encanta teatralizarlos y usar onomatopeyas. También les gustan las payadas, las milongas camperas, los romanceos, y como música, el chamamé, la cumbia y el cuarteto.

En relación con los dibujos, los temas recurrentes son los caballos, los perros, el sol, el paisaje autóctono. Los varones dibujan mejor el campo y los animales, en especial los caballos tobianos y pintos, con la cola tusada o larga y adornados con sus mejores arreos. También les inventan alguna marca, que en el futuro será la propia. Las niñas prefieren las figuras humanas y las flores, usando más colores que los varones. Cuando representan la familia, generalmente no se dibujan a sí mismos y tampoco a todos sus miembros, sino a los que consideran más importantes en sus afectos. Prefieren dibujar la familia extensa antes que la nuclear. Integrando el cuadro familiar aparecen caballos y perros. Se observó además que no les gusta graficar sobre papel chico, sino en hojas grandes.

De estos rasgos se desprende la fuerte oralidad de su cultura, fundamental para la cohesión y aprendizaje grupal, y tam-

JULIETA GÓMEZ OTERO

bién su estrecha relación con el ambiente (precordillera y meseta), donde no hay barreras espaciales y los horizontes son amplios. A este respecto varios docentes destacaron que a los niños no les gusta permanecer dentro del aula, “prefieren tener frío antes que quedar encerrados”.

Por último, el taller de reflexión sobre la “Conquista del Desierto” y el trabajo de integración final, permitió reconocer que los indígenas de esta parte de la Patagonia no son –ni tienen por qué serlo– idénticos a los mapuches de Chile. La identidad de los “mapuches patagónicos” es pluriétnica: ya que convergen en ella la historia, cultura y genes de los tehuelches, de etnias araucanizadas de la región pampeana, de los mapuches chilenos y de los pehuenches de la cordillera neuquina. Complejizando más este panorama se suma la diversidad de las culturas no aborígenes: galeses, españoles, italianos, boers, polacos, y sirio-libaneses, entre otros.

Algunas reflexiones sobre el futuro

Restan ahora aplicar en el presente ciclo lectivo los conceptos y contenidos adquiridos y recoger sus frutos dentro de un año. Desde la coordinación provincial se espera replicar esta capacitación en otros ámbitos rurales de la provincia y en un paso siguiente elaborar material didáctico más acorde con esta realidad cultural. Con respecto al aprendizaje de la lengua, el futuro es incierto dado que en muy pocos lugares es de uso cotidiano; prácticamente sólo la hablan los adultos y retacean enseñarla a los niños. Es que los mayores no quieren que, tal como lo sufrieron ellos, sus hijos sean marginados por “distintos”. De todas formas, si los aborígenes ven que el sistema educativo los valora y respeta, es probable que pierdan el temor a la discriminación y marginación, y entonces desde “adentro” revitalicen y reivindiquen su cultura. Pero, es necesario dar otro paso: que

la lengua y la cultura aborígen también se enseñen en las escuelas de las ciudades o donde son mayoría los blancos. Y que los niños indígenas, tal como lo piden sus padres, puedan acceder a las mismas herramientas educativas que los demás, como por ejemplo computación e inglés. Entonces sí se cumplirá con los objetivos de la educación intercultural y bilingüe que espera “formar ciudadanos que puedan convivir con la diversidad (...) y entender al otro con su propia manera de ser, de pensar, de vivir y de actuar”.

Bibliografía citada

- Barbería, E.M. *Los dueños de la tierra en la Patagonia austral*. Universidad Federal de la Patagonia Austral, Río Gallegos.
- Casamiquela, R. 1990. Patagonia. Los pueblos indígenas. *Ciencia Hoy* 2 (7): 18-29. Buenos Aires.
- Halperín Dongui, T. 1975. La expansión de la frontera de Buenos Aires. 1810-1852. En *El régimen oligárquico*. Amorrortu Ediciones, Buenos Aires.
- Mandrini, R. 1993. Las transformaciones en la economía indígena bonaerense. En *Huellas en la Tierra*, compilado por R. Mandrini y A. Reguera. IEHS, Tandil.
- Mandrini, R. y S. Ortelli. 1995. Repensando viejos problemas: observaciones sobre la araucanización. *Runa* XXII: 135-150. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1998. *Atención de necesidades educativas de la Población aborígen*. Documento de Trabajo.
1999. *Balance y perspectivas de la EIB en la Argentina*. Taller de educación intercultural bilingüe. Documento de Trabajo.
- Palermo, M.A. 1986. Reflexiones sobre el llamado “complejo ecuestre” en la Argentina. *Runa* XVI:157-178
1991. La compleja integración hispano indígena del sur argen-

JULIETA GÓMEZ OTERO

- tino y chileno durante el período colonial. *América indígena* LI (1):153-192.
- Solís, L.L. 1989-1990. "Comercio, trabajo, contacto fronterizo en Chile, Cuyo y Buenos Aires, 1750-1800". *Runa* XIX, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Walther, J.C. 1964. *La Conquista del Desierto*. Círculo Militar. Buenos Aires.