



REFLEXIONES SOBRE EL ROL DE LA ESCUELA EN LAS RELACIONES INTERÉTNICAS, DESDE LA ETNOPOLÍTICA-ESTATAL CHILENA

REFLEXIONS ABOUT THE ROLE OF THE SCHOOLS IN INTERETHNIC RELATIONS,
FROM THE CHILEAN STATE'S ETHNOPOLITICS

Volumen 14, Número 3

Setiembre - Diciembre

pp. 1-19

Este número se publicó el 30 de setiembre de 2014

María Verónica Leiva Guerrero
Diego Astorga Fuentealba
Dominique Manghi Haquin

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



REFLEXIONES SOBRE EL ROL DE LA ESCUELA EN LAS RELACIONES INTERÉTNICAS, DESDE LA ETNOPOLÍTICA-ESTATAL CHILENA

REFLEXIONS ABOUT THE ROLE OF THE SCHOOLS IN INTERETHNIC RELATIONS, FROM THE CHILEAN STATE'S ETHNOPOLITICS

María Verónica Leiva Guerrero¹
Diego Astorga Fuentealba²
Dominique Manghi Haquin³

Resumen: Desde antes de la construcción del Estado Chileno, las élites han optado por distintas estrategias de interpelar a los pueblos indígenas, una de ellas es centrar la atención en la educación. A partir del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), implementado como una nueva estrategia de interpellación desde el Estado hacia los pueblos originarios, se indaga en los objetivos que históricamente se han planteado a la escuela, en particular frente al pueblo Mapuche. Este artículo aporta con una reflexión que, con la construcción de la categoría de etnopolítica estatal de la escuela, contribuye a complejizar la discusión actual sobre la educación intercultural.

Palabras clave: EDUCACIÓN, ETNOPOLÍTICA, INTERCULTURALIDAD, COLONIALIDAD, NACIÓN, PUEBLOS INDÍGENAS, CHILE.

Abstract: Even before the construction of the Chilean State, elites have chosen different strategies for interpellate to indigenous peoples, one of which is to focus on education. Based on Intercultural Bilingual Education Program (IBEP) implemented as a new strategy of interpellation, from the state to the indigenous people, this research focuses on the historic objectives that have been posed to school, specifically concerned with the Mapuche people. This paper provides a reflection, along with the construction of the category of state school Ethnopolitics, which contributes to enhance the complexity of the current discussion on intercultural education.

Keywords: EDUCATION, ETHNOPOLITICS, INTERCULTURAL, COLONIALITY, NATION, INDIGENOUS PEOPLE, CHILE.

¹ Profesora Adjunta, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Doctora en Educación, Universidad de Oviedo, España. mariaveronica.leiva@ucv.cl

² Programa de Jóvenes Investigadores, Universidad de Valparaíso, Chile. Egresado Sociología, Universidad de Valparaíso, Chile. diegoastorgaf@gmail.com

³ Profesora Asociada, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Doctora en Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. dominique.manghi@ucv.cl

Artículo recibido: 11 de julio, 2013

Devuelto para corrección: 15 de noviembre, 2013

Aprobado: 31 de julio, 2014

1. Introducción

Este artículo problematiza en torno al rol de la escuela en las relaciones mantenidas históricamente entre el Estado chileno y los pueblos indígenas. Tomando como marco el concepto de interculturalidad, en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe Chileno (en adelante PEIB), se indaga en los factores del contexto sociohistórico que influyen en dicha política implementada en las escuelas chilenas y las críticas surgidas ante esta.

El PEIB surge ligado a la ley n°19.253⁴ de 1993 —conocida como "ley indígena"—, siendo aceptadas por el Estado 8 etnias indígenas.⁵ Su promulgación es la anticipación del gobierno central, al avance —más allá de las fronteras locales— de las tensiones generadas por las comunidades indígenas, al retomar reivindicaciones históricas, producto de la constatación de su precariedad económica y sociocultural (Donoso, Contreras, Cubillos y Aravena, 2006). Centrándose en la incorporación de la lengua indígena al currículo escolar de Educación Básica, recién en el año 2000 el programa se institucionaliza, ejecutándose en 162 escuelas que integran estudiantes aymaras, atacameños y mapuches (Fernández, 2005). En 2011, son 296 escuelas las que implementan el subsector de lengua indígena en su currícula.

Si bien, entre de sus principales características el PEIB integra a los adultos de las comunidades indígenas —como portadores de los saberes locales—, para desarrollar tanto la formación de un currículo, como una práctica pedagógica que sea atinente a su culturalidad, esto daría continuidad a las normas aprendidas en el hogar y en la escuela (Montecinos, 2004). En este artículo, la discusión se fundamentará en sus categorías más críticas identificadas por la investigación sobre el PEIB en Chile, a saber: los fundamentos teóricos, el sesgo indigenista, la descontextualización de los programas y los aspectos operativos de la implementación del programa.

⁴ En su artículo 28 se entregan las bases legales que fundamentan la creación del programa con el fin de fomentar, reconocer, respetar y proteger las culturas indígenas. Además es acompañado de la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y posteriormente la implementación del programa ORIGENES, en el cual se inscribe el PEIB.

⁵ Dentro de éstas se encuentran los Aymara, Mapuche, Qawasqar, Yámana, Quechua, Colla, Atacameños y Rapa Nui. Cabe acotar que, el Estado chileno las reconoce sólo como etnias, de lo contrario implicaría la existencia de más de una nación dentro de un mismo territorio, lo cual va en contra de la visión clásica del Estado-Nación (Salazar y Pinto, 1999, p.137). Paralelamente, según los resultados del censo de 1992, un 10,84% de la población mayor de 14 años reconoce pertenecer a alguna de ellas. A lo anterior, Jorge Pinto (1996) comenta que "La cifra es elocuente, más aún si se tiene en cuenta la convicción que existe en nuestro país que aquí el indio desapareció casi por completo[...] Ese millón de *chilenos* que en el censo de 1992 se autodefinió indígena, demuestra, además, que ese mundo [...] después de cien años sigue vivo, reclamando el espacio que le fuera arrebatado por la fuerza" (Pinto, 1996, p.83)

2. Categorías críticas PEIB en Chile

2.1. Categoría fundamentos teóricos

Respecto a la categoría crítica de los fundamentos teóricos, la primera dimensión es la ya planteada por Fernández (2005, p. 9), cuando hace referencia a la "casi nula definición de las nociones utilizadas en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) tales como identidad, cultura, interculturalidad y bilingüismo [...] [agregando que] se ha prescindido de toda problematización y reflexión acerca de ellos", dándose por sabidos dichos conceptos. Esta ausencia de interpretación conceptual, así como de su alcance, impide entrar en la naturaleza del problema y de su alcance, y lo que es más grave, imposibilita orientar los programas con la necesaria coherencia respecto de los fines explícitamente declarados, dejándolos al albur de interpretaciones subjetivas, o de la voluntad de quienes deban operar con ellos.

2.2. El sesgo indigenista

La segunda categoría tiene que ver con el manejo del bilingüismo, con una educación intercultural bilingüe (EIB) chilena altamente sesgada, centrada solo en las poblaciones indígenas, y que viene arrastrada de la tradición histórica de la educación indígena (Hernández, 2004), cuyo sesgo indigenista aporta complicaciones en tanto se mantenga "en ausencia de una oferta educativa intercultural para todos, esta invitación corre el riesgo de mantener a las personas indígenas en su estatus de Otro (léase grupos culturales dominados)" (Montecinos, 2004, p. 37).

En consecuencia, cabe plantear dos cuestiones fundamentales: por una parte, la reproducción de la condición subalterna, y por otra, la del "otro indígena", quien debe adecuarse al "nosotros", dando por hecho que los "no indígenas" no necesitan recibir educación intercultural bilingüe alguna.

Bajo esta línea argumental, se señala que el criterio de "igualdad" entre estudiantes funciona como "igualación", donde "los alumnos indígenas deben tener un programa especial para tener las mismas oportunidades que los alumnos chilenos" (Fernández, 2005, p.9), infiriendo que la interculturalidad da cuenta de una relación social que implica más actores que los propiamente indígenas; de lo contrario, se corren los riesgos recién mencionados.

2.3. Descontextualización de los programas

Vinculado a lo anterior, se define la siguiente categoría, referida a cómo se relaciona el papel de los miembros de dichos pueblos indígenas en esta política pública. Por una parte, el PEIB no visualiza el problema social de quien demanda, evidenciándose la "desconexión que existe entre las instituciones generadoras de Políticas Sociales y quiénes son los ejecutores y beneficiarios de esas políticas de acción, es decir, los establecimientos y la población indígena" (Poblete, 2002, p. 111). Por otra parte, se considera que este programa presenta carencias en relación con lo que cabría esperar respecto de la aplicabilidad del PEIB en los contextos urbanos (Castro y Manzo, 2005), pues queda excluido un número importante de miembros de los pueblos indígenas, hacia quienes, supuestamente, se dirige este programa (Hernández, 2004 y Donoso et al., 2006).

2.4. Aspectos operativos de la implementación del programa

La última categoría crítica se refiere a cómo se hace operativa la implementación del Programa. Una propuesta de educación intercultural requiere atender al menos 3 aspectos sustantivos de carácter operativo: 1- el que hace referencia al propio currículum y cómo este es adaptado o flexibilizado; 2- el relacionado con los protagonistas de su desarrollo como expertos en la atención intercultural, que tiene componentes de formación relevante y, finalmente, 3- el necesario conocimiento de las culturas en interacción, especialmente de la más frágil o dependiente. Algunos estudios ya han puesto en evidencia esta problemática, al señalar la ausencia de enfoques que atiendan la capacitación de los docentes (Poblete, 2002) para una educación intercultural, así como la necesidad de incorporar docentes de parte (Castro y Manzo, 2005).⁶

Es cierto que con la reforma educacional el Estado busca promover la flexibilización curricular, posibilitando a los establecimientos crear planes y programas de estudio pertinentes a su contexto, pero la capacitación no ha permitido aún su correcto funcionamiento, siendo esta en conocimientos específicos de gestión curricular coherentes a la realidad cultural indígena, una prioridad no atendida adecuadamente (Fernández, 2005; Hernández, 2004; Poblete, 2002).

⁶ Es menester explicitar que el congreso se configuró en tres zonales (norte, centro y sur). En el caso del "Zonal Centro", integrado por las ciudades de Valparaíso y Santiago, la reflexión se centró en dos dimensiones: por un lado el carácter, propiamente, intercultural de la Educación; por otro, la EIB en contextos urbanos (Castro y Manzo, 2005).

Se considera por tanto, imprescindible, abordar el estudio de la educación intercultural y, particularmente, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, como una acción estratégica de las políticas interétnicas del Estado, entendida desde el concepto de la etnopolítica (Morales, 2010), haciendo énfasis en la reflexión sobre el rol histórico que se ha otorgado a la escuela, en especial la relación republicana con el Pueblo Mapuche, alejada de la asepsia histórica que con demasiada frecuencia se plantea estas problemáticas.

3. Etnopolítica estatal de la escuela: colonialidad y educación

Se valorarán aquí dos momentos históricos de la educación chilena, aquel ligado a la consolidación del Estado Nación, formación de la identidad nacional, junto a la compleja y cambiante relación que ha tenido el Estado con los pueblos originarios a lo largo de la historia nacional, y si bien se pueden observar 3 modelos que vinculan la educación con la sociedad, esto es: formación del Estado-Nación; proceso de industrialización, y globalización (Tedesco, 2012), en el caso de la relación de educación y pueblos indígenas, se puede sostener inicialmente, que serían dos.

El primer momento -mediados del XIX - mediados del XX-, identificado con la función que ha de cumplir la escuela de forma unidireccional en el proceso de construcción nacional, inculcando los valores modernos, entre los que figuran: razón, progreso y disciplina, propio del racionalismo imperante y de las fuentes kantianas.

El segundo momento, ya hasta la actualidad, tiene que ver con la reconfiguración de la relación histórica entre el Estado y las minorías étnicas, a través del sistema escolar, abriendo camino al reconocimiento de sus culturas, paso indispensable para un posible reconocimiento como pueblo, que desde una perspectiva teórica, se abre a la posibilidad de hablar, más que de un Estado Nación culturalmente homogéneo, de una relación intercultural entre el Estado y los grupos sociales del territorio nacional: mestizos, migrantes, pueblos originarios...

En este sentido, resulta necesario definir y discutir teóricamente en torno al concepto de interculturalidad, procurando el cambio necesario en la mirada sobre la educación, en la búsqueda de una distribución de valores que sea recíproca.

En este sentido, desde la perspectiva crítica se entiende la interculturalidad como "proceso y proyecto social, político, ético e intelectual que asume la decolonialidad como estrategia, acción y meta" (Walsh, 2005, pp. 25-26), que cuestiona el poder dominante y busca transformar las estructuras e interacciones sociales.

Otra cuestión que no es de menor enjundia, refiere al énfasis del proceso referido, centrado en la escuela primaria, pues, históricamente, la educación para los pueblos indígenas se ha enfocado en este nivel de enseñanza, y el PEIB no es la excepción, dirigido exclusivamente a la Enseñanza Básica. Por si fuera poco, esta orientación en la práctica de la relación del Estado en referencia a estas minorías (atacameña, aymara, mapuche, entre otras), siempre ha sido la de aculturación y dominio.

No obstante, dada la extensión territorial, el número, la permanente resistencia cultural e incluso militar, a lo largo de la historia y, más específicamente, desde el retorno a la democracia, se ha centrado en la relación con el pueblo mapuche, donde se puede observar con mayor claridad cómo se establece y reconfiguraría esta relación de interculturalidad.

A partir del objeto esbozado en la formulación del problema, se considera menester profundizar en las categorías analíticas que permiten construir el marco sobre el cual se comprenderá la noción de interculturalidad. Para esto se atenderá la discusión alrededor de la perspectiva teórica de la "colonialidad/modernidad" (Mignolo, 2003), comprendiendo la estructura social contemporánea desde la particularidad suramericana, con énfasis en las relaciones interétnicas, en los ámbitos de la política y del conocimiento.

3.1. Primer momento: función político-cultural de la educación

Es pertinente aclarar, en un inicio, que cuando se habla de la función político-cultural de la educación, esta se entiende como estrategia etnopolítica del Estado. Conviene en tal noción un proceso de diferenciación étnica, conformada por relaciones y estructuras sociales (Morales, 2010). El objetivo que la oriente dependerá de las intenciones de cada actor implicado, adoptando una lógica binaria. Por una parte, puede ser una lucha por el reconocimiento y cohesión de la diferencia, mientras que por otra, se procura la coerción y asimilación, por parte de la sociedad dominante. En este sentido, se entiende la etnopolítica como un proceso dialéctico de estructuración de las relaciones sociales interétnicas, que busca la interpelación de los grupos participantes.

En este contexto, dentro de las distintas dimensiones de la etnopolítica, en las que se halla, por ejemplo, la acción colectiva de los indígenas atacameños, la institucionalidad estatal (Morales, 2010), o la negociación etnopolítica en los Parlamentos mapuche-español (Contreras, 2010), es donde se sitúa la institución escolar, entre cuyos objetivos y funciones se plantea homogeneizar, sacar de la ignorancia y reproducir los valores nacionales, tal y como se verá.

3.1.1. Modernidad, modernización y educación para indígenas

Durante el siglo XIX, en América Latina el sistema educativo tradicional⁷ era visto como un dispositivo de transmisión y distribución homogénea de valores y conocimientos. Su función era fomentar la adhesión a la identidad nacional, proporcionando los códigos culturales básicos que permitan la cohesión social (Tedesco, 2012), viendo la educación como una forma de imponer "la razón", de manera que se respeten las leyes y los valores dominantes.⁸ Opuestos a la razón se encuentran los enemigos de la patria, la libertad y la democracia. La educación imponía la lógica de la modernidad asociada a la idea de ciudadanos obedientes y leales a la Patria, todo con el fin de facilitar la ocupación de territorios (Pinto, 2003).

La lógica de la modernización impuso la educación, enmarcada en una política de colonización de territorios, después de la conquista de América y del control del Atlántico (Escobar, 2003), siendo esta misma estrategia la utilizada por el Estado chileno para dominar a los pueblos indígenas, partiendo desde la ocupación militar hasta las políticas de asimilación, por medio de la regulación y apropiación de territorios y bienes (Aylwin, 1999).

La matriz cultural que da forma a la modernidad suramericana y, en general, occidental, se encuentra en hitos de las revoluciones francesa, estadounidense e industrial, cuyas ideas fuerza son soberanía popular, razón y productividad, concibiendo que "el pueblo tenía que educarse para así poder ejercer en plena capacidad su soberanía y para liberarse de las cadenas de la ignorancia" (Donoso, 2008, p. 28), dando así a la educación un rol de gran importancia dentro del proceso, sobre todo, de consolidación de los proyectos nacionales y de unidad a la identidad territorial, a pesar de que el proceso de construcción nacional suele ser un proyecto de una élite (Silva, 2008).

No obstante, para conformar una nación parece necesario hacer referencia a un conjunto de elementos objetivos que definen una comunidad cultural, como un territorio

⁷ Este sería una manera particular de "articulación entre la estructura del sistema por niveles (primaria, secundaria, superior), su organización institucional (que incluye las formas de gobierno), el papel de los actores del proceso pedagógico (particularmente los docentes), la definición de los contenidos y de la estructura curricular y las modalidades de acción pedagógica (la didáctica) (Tedesco, 2012, pp. 25-26).

⁸ Es particularmente gráfica la siguiente intervención de un diputado al congreso constituyente, sobre la constitución de 1823: "todos los que meditaron el arte de gobernar a los hombres, reconocieron que de la educación de la juventud dependía la suerte de los imperios; y en consecuencia de estas reflexiones puede establecerse como un principio luminoso: *que la educación, las leyes y las costumbres jamás deben contradecirse*" (Citado en Pinto, 2003, p.114). De acuerdo a Sol Serrano (citado en Donoso 2008) "la educación fue concebida como el instrumento de perfectibilidad del hombre en el camino de la libertad, la felicidad y el progreso". La ilustración era concebida como la base de la "felicidad" de la población y era una pieza clave para asegurar la soberanía libertad, que a su vez, aseguraría el orden social republicano, en el cual todos los hombres eran iguales y libres.

común, vinculado directamente a un aparato político, una lengua, etnicidad, religión e historia en común, entre otros factores, considerando aquí también el denominado protonacionalismo popular (Hobsbawm, 1997), que no necesariamente, conduce a la construcción nacional.

En este proceso se puede observar cómo se vuelve operativo el concepto de colonialidad del poder, producto de la codificación, impidiendo que los sectores de la población colonizada puedan objetivar sus imágenes, símbolos y experiencias subjetivas de modo autónomo, cuya única y exclusiva forma de expresión era por medio de la expresión visual y plástica de los dominadores, del mismo modo que fueron obligados a abandonar sus prácticas de relación con lo sagrado, o bien realizarlas a escondidas, con las distorsiones que ello significa, reduciendo las poblaciones subalternizadas "a ser campesinas e iletradas [...] encerradas en subculturas [...] reprimidas e interferidas continuamente por patrones y elementos ajenos y enemigos" (Quijano, 1998, p. 30).

El concepto de "colonialidad del poder" resulta la piedra angular de la perspectiva teórica, cuando se plantea como objeto principal la interpretación de la relación de dominación entre los colonizadores y los colonizados, bajo el patrón de la idea de "raza" (Quijano, 1998, 2000, 2003), lo que ha permitido que desde esta perspectiva, los colonizadores definieran la nueva identidad de las poblaciones aborígenes colonizadas: como 'indios', significando para estas poblaciones, que el dominio colonial conllevara el despojo y la represión de las identidades originales y, en el largo plazo, la pérdida de estas y la admisión de una común identidad negativa (Quijano, 1998).

En esta primera etapa, inicialmente, la educación se impartió a través de "escuelas misionales" a cargo de los franciscanos, capuchinos y anglicanos (Bengoa, 1987), y a partir de la segunda mitad del siglo XIX, el Estado empezó a invertir más en educación, a la vez que se mantienen estas escuelas vinculadas a la iglesia.⁹

No obstante, esta última fue perdiendo importancia para el Estado, en la medida en que "había pretendido actuar como núcleo formador de pueblos, [empero] la escuela pública era hija de los pueblos y tenía el claro propósito de homogenizar a la población" (Pinto, 2003, p. 203). La diferencia radicaba en que la institución educativa ofrecía el carácter homogéneo, "no individualizado ni particularista, que ofrecían las instituciones socializadoras tradicionales como la familia y la Iglesia" (Tedesco, 2012, p. 26).

⁹ Entre otras características, ambas escuelas compartieron "una pedagogía poco sistemática, violenta y muchas veces clasista en que se privilegiaba la enseñanza memorística" (Donoso, 2008, pp. 49-50).

Por otra parte, el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el gobierno de las instituciones, se formularon bajo los criterios de racionalidad técnico-burocrática, acordes con las ideas sociales y políticas propias de la época (Hale, 1991). En este sentido, cabe mencionar la importancia e influencia del "Ariel" de José Enrique Rodó (1976), en cuya metáfora, dirigida a la juventud suramericana, se vio la idea del "progreso" como una aspiración social que se lograba solo mediante la suma de esfuerzos individuales, un proceso en constante incremento, lineal, y con una fuerte incidencia en el ámbito del desarrollo nacional.

Por ello, el papel otorgado a la escolarización en la consecución del progreso fue muy significativo, a lo que se agregaría una mejora en la instrucción con el mencionado reflejo sobre la productividad y, en consecuencia, en el desarrollo, lo cual era muy deseable para las élites, pero también para los sectores populares, pues esta nueva situación daba la oportunidad de generar más posibilidades, de adquirir los bienes necesarios para su vida cotidiana, y de futuro en general (Donoso, 2008).

Las ideas ilustradas abundaban en la necesidad de imponer una visión hegemónica de lo bueno y de lo malo, deseablemente de manera no violenta, empero de no ser posible, a través de la fuerza. En este sentido, el imperativo de colonizar las mentes por medio de la educación de la ilustración, lo conocerá también Chile desde mediados del siglo XIX, al igual que Suramérica, bajo el concepto de civilización (Donoso, 2008 y Quijano, 2000).

3.1.2. Estado, escuelas públicas y educación indígena

A finales del siglo XIX, acabada la Ocupación, proceso este también mal llamado "pacificación de la Araucanía", en que el Estado conquistó militarmente territorios mapuches, entre los años 1861 y 1883 (Bengoa, 1987), se utilizó como estrategia tomar a los hijos de los caciques para que educaran al resto de la población indígena, y estos debían entregar su primogénito como condición para la paz (Bengoa, 1987; Donoso, 2008; Pinto, 2003). Estos hijos de caciques formados en la educación chilena, fueron los primeros mapuches, en participar en la política,¹⁰ resultando que "luego de esta situación los caciques optaron por que la segunda generación se moviera con soltura en la nueva situación" (Bengoa, 1987, p.386).

¹⁰ De esta forma se inculcaron las aspiraciones integracionistas en las élites mapuche, no solo porque acceden a la instrucción formal, sino porque "este grupo de mapuches relativamente educados, establecidos generalmente en los pueblos, y que correspondían a los hijos de las familias que habían recibido más tierras" (Bengoa, 1987, pp. 386-387).

Por otra parte, la mirada de los profesores respecto a este proceso fue ambivalente, mientras que a comienzos del siglo XX, algunos docentes notaron las consecuencias negativas que traía a la cultura mapuche, otros vieron la educación como una oportunidad para corregir las injusticias sufridas por el pueblo mapuche (Pinto, 2003), siendo, finalmente estos últimos, quienes hicieron más visibles sus demandas, amparados en la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, que empieza a regir desde 1921.¹¹

Sin embargo, no sería hasta la segunda mitad del siglo XX, durante el gobierno de Alessandri (1920-1925), que las demandas indígenas fueron escuchadas jurídicamente, a través de transferencias como becas o facilidades, para ingresar a los distintos niveles educativos, entre escuelas públicas, escuelas normales, hasta la universidad, así como la construcción de escuelas en zonas de alta densidad indígena (Foerster y Montecinos, 1988).

Las demandas levantadas desde el Primer Encuentro Regional de profesores mapuche en 1975, sobre la necesidad de una política educativa que respondiera a los requerimientos de la población mapuche rural, en consideración del carácter descontextualizado de los planes y programas de Educación, evidencia la extensión que la función homogeneizante de la educación ejerce sobre los pueblos indígenas (Caniuqueo, 2009).

Así, entre los siglos XIX y XX, el vínculo de la educación con los pueblos indígenas, específicamente el mapuche, gravita en la idea de homogenización cultural, indistintamente si es función la integración territorial o social, a la estructura social chilena, siendo de reseñar que esta función integracionista-homogeneizante de la educación, es independiente al actor que se haga responsable de ella, ya sea el Estado u otras instituciones.

En este contexto, la noción de modernidad se plantea como un proyecto que no reconoce la alteridad; "el otro" es objeto de la homogenización; para poder participar tiene que convertirse en parte de la identidad nacional hegemónica, negándose su carácter de interlocutor válido (Tubino, 2004, p. 88). Estas relaciones de poder, conocidas por colonialidad del poder, se pueden sintetizar en: "el uso de la raza como criterio fundamental para la distribución de la población en rangos, lugares y roles sociales, y con una ligazón estructural a la división del trabajo" (Walsh, 2005, p. 19). La colonialidad del poder se convierte así en el centro que generó y genera la diferencia colonial entre lo que es civilización y su antítesis (Mignolo, 2003).

¹¹ Según Tedesco (2012) la universalización de la enseñanza primaria es una de las dos estrategias ligadas al fortalecimiento de la construcción nacional. La otra —que sería la primera opción de adoptada por Chile, de la mano con Andrés Bello— es el impulso de la educación secundaria y terciaria dirigida a formar las élites.

De todos modos, es justo destacar que a partir de la última década del siglo XX, se ha observado una nueva forma de relación desde el Estado chileno hacia los pueblos indígenas, cuyo fundamento se asienta en el concepto de la interculturalidad.

3.2. Segundo momento: colonialidad del saber y currículum interculturalidad

Para comprender la reconfiguración histórica en la relación del Estado chileno hacia los pueblos indígenas, materializada en la nueva institucionalidad indígena, con la Ley Indígena, la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y el PEIB, objeto de este trabajo, hay que retrotraerse a dos antecedentes relacionados con el inicio de la transición a la democracia.

3.2.1. Los pueblos indígenas en la transición a la democracia

El Estado históricamente ha promovido la disolución de las comunidades mapuche, tanto la "pacificación de la Araucanía" de 1881, ocupando militarmente y colonizando chilenos y extranjeros los territorios actualmente demandados, como, posteriormente, cuando en 1979 la junta militar aceleró el proceso y, en apenas una década, se disolvió la casi totalidad de las comunidades restantes, para culminar con la entrega a los indígenas de títulos de dominio individuales sobre las tierras divididas (Aylwin, 1999, p. 132), posibilitando así la venta a particulares, no necesariamente indígenas, lo que provocó la fractura del vínculo socio-histórico-cultural que tienen con la tierra, con un sistema individual de tenencia contrario a sus tradiciones, y con una asignación de dependencias insuficientes para la subsistencia familiar que, además, permite su enajenación al cabo de 20 años.

Y es en este contexto cuando en el momento de la transición pactada a la democracia, el movimiento mapuche retoma sus reivindicaciones históricas, definidas por la demanda por recuperar las tierras perdidas en la ocupación de la Araucanía y las reducciones, sosteniendo una relación ambivalente con el Estado chileno. La trama histórica reseñada sitúa esta relación etnopolítica, entre la respuesta a las demandas por reconocimiento y reparación, con instituciones especialmente creadas con ese objetivo y, en un mismo plano, la represión y asimilación con el fin de anular dichas demandas por reconocimiento y reparación.

3.2.2. La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)

Como se mencionó, en 1989, dirigentes indígenas mapuche, aymara, rapanui y atacameños, se reunieron con Patricio Aylwin, entonces candidato presidencial, con el objetivo de alcanzar nuevas formas de reconocimiento y modificar las condiciones materiales de vida.¹² Con este acuerdo declarado en la ley 19.253 y la CONADI, la cuestión indígena deja de ser exclusivamente mapuche.

El acuerdo de Nueva Imperial y la constitución de CONADI se sitúa en la trama etnopolítica de la institucionalidad mediadora,¹³ que opera desde que la administración colonial creó instancias especiales: caciques, parlamentos, capitanes de amigos, juzgados de indios, etc. Su fin era la asimilación y por tal, eran formaciones políticas transitorias, hasta la integración de los pueblos indígenas (Vergara, Foerster y Gundermann, 2004). No obstante, después de la ocupación de los territorios indígenas hacia fines del siglo XIX, continuaron existiendo y creándose instituciones de esta índole. Ahora, bajo una administración estatal centralizada y el estatus político de "ciudadanos chilenos" para los indígenas.

La CONADI retoma las políticas indígenas entre 1961 y 1972, profundizándolas más allá de resolver el problema de las tierras, incorporando los temas de identidad y la cultura. Además, dichas políticas, surgen de la negociación de las élites indígenas con el Estado, representando acuerdos temporales y no una política de Estado sobre la participación indígena a otros aparatos estatales. Particularmente, la CONADI, al tratarse de una institucionalidad avalada por una ley de la República, además de ser cualitativamente muy superior en recursos y competencia que las anteriores, toma distancia respecto de las instituciones anteriores. La cobertura a nivel del país pasa de lo formal a lo práctico, abarcando sectores rapanui e indígenas urbanos, para los cuales no existía ninguna forma de institucionalidad territorial (Vergara et al., 2004).

El objetivo de la CONADI era representar al Estado en la satisfacción de las demandas indígenas, con la contraparte que cataliza las demandas. De este modo se mantuvo al movimiento dentro de la institucionalidad, hasta los fracasos en la aprobación del Convenio 196 de la Organización Nacional del Trabajo (OIT), lo cual se tradujo en los primeros

¹² El acuerdo incluiría 4 hitos: reforma constitucional; adhesión convenio 169 de la OIT; nueva legislación y nueva institucionalidad. (Vergara, Foerster y Gundermann, 2004)

¹³ Instituciones estatales diferentes a las que rigen para la población nacional, según Vergara, Foerster y Gundermann (2004) "Las instituciones mediadoras son instrumentos políticos dirigidos a conducir la relación del Estado con los Pueblos Indígenas" (pp. 87-88).

conflictos. Paralelamente, los sectores autonomistas del movimiento mapuche que no participaban o se habían distanciado políticamente de los acuerdos de Nueva Imperial y la CONADI, no tienen influencia sobre ellos, iniciando una política de acción directa antiinstitucional con ocupaciones de terrenos, bajo la idea de la recuperación de territorios de la "nación mapuche" (Vergara et al., 2004).

3.2.3. Política del reconocimiento, interculturalidad y multiculturalidad

Dentro de un estudio de diagnóstico curricular en las 162 escuelas inscritas en el Programa Orígenes, nacido a partir de la CONADI, y que buscaría contribuir al desarrollo de capital social y cultural, entre otros, para los pueblos indígenas (Huenchullán, 2005), se presentan resultados respecto a qué es lo que define la interculturalidad, según los directivos de los establecimientos.¹⁴ Para el 75,6% de ellos, el aspecto que mejor define la interculturalidad es la 'cultura', frente a otras dimensiones como la lengua, no discriminación, o la identidad.

Si bien este dato resulta interesante, debido al alto porcentaje, en comparación con las otras alternativas, que identificó la cultura como el aspecto más decidor al definir la interculturalidad, se debe profundizar en las concepciones que, según las entrevistas, llevan a los directivos a seleccionar esta dimensión. En la investigación citada se mencionan 5 definiciones sobre la interculturalidad:

- a) Como relación simétrica, equitativa, equilibrada entre dos culturas: la indígena correspondiente y la 'occidental', europea o predominante en Chile actual. Algunos consideraron este mismo tipo de relaciones entre más de dos culturas.
- b) Como rescate y preservación de la cultura indígena correspondiente [...]
- c) Como valorización de la cultura indígena correspondiente [...]
- d) Como integración, unión o fusión de la cultura indígena correspondiente y la cultura 'occidental' [...]
- e) Como conocimiento de la cultura indígena correspondiente, [...] por parte de los niños indígenas. (Huenchullán, 2005, pp. 16-17)

Exceptuando la cuarta concepción señalada, ninguna de las otras correspondería a una noción de interculturalidad; lo más cercano sería la primera concepción citada, aunque

¹⁴ La investigación mencionada se realizó con directivos y profesores, dentro de los instrumentos utilizados se citan encuestas, grupos focales y entrevistas. Específicamente, en el apartado se hace referencia, la información utilizada es resultado de una encuesta y entrevistas a los directivos.

se asimila más a una definición de multiculturalidad, en tanto hay un reconocimiento del "otro", no obstante hay atomización sin diálogo (Tubino, 2001, 2004; Walsh, 2005; Zizek, 2010).

Una respuesta típica mencionada, lo grafica claramente cuando apunta a una "acción pedagógica, tendiente a mantener la cultura mapuche respetando la cultura occidental y reconociendo que la diversidad enriquece a ambas" (Huenschullán, 2005, p. 16).

Con este breve ejemplo, se da cuenta de la ambigüedad a la que se presta el concepto de interculturalidad, definida desde esta dimensión. En este contexto político de virtual reconocimiento, se sitúa el concepto de interculturalidad que, como tal, sería un atributo resultante de la selección cultural que construye el currículum.

La interculturalidad situada en las relaciones Estado-nación chileno con el pueblo Mapuche, puede adoptar dos vertientes. Por un lado, una más bien *Crítica*, que cuestionaría la modernidad y las consecuencias que trae en su fracaso y, por otro, una visión más bien *Funcional*, que en su discurso y práctica hace invisibles los conflictos, y que, bajo un supuesto diálogo entre culturas, legitima las asimetrías en las relaciones de poder existentes (Tubino, 2004).

Esta última se asimilaría más a una política multicultural, que se basa solo en el reconocimiento de la existencia de varias culturas, más que en el reconocimiento del diálogo entre estas, propio de la intercultural, tal y como ya se ha señalado.

Se concibe como un proceso donde el fin no es una "sociedad ideal" como un abstracto universal, sino el cuestionamiento y la transformación de la colonialidad del poder, del saber y del ser, siempre consciente de que estas relaciones de poder no desaparecen, pero que si pueden ser transformadas o transformadoras y, en su caso, construidas o reconstruidas de otra manera. (Walsh, 2005, p. 27)

Por tanto, entiende aquí Walsh que la interculturalidad promueve el reconocimiento y el fortalecimiento de lo propio, por parte de los estratos históricamente dominados. Esto se podría vincular con lo planteado en el artículo 28 de la "ley indígena", ya mencionado, y, por lo mismo, inferir que el PEIB tendría como resultado "procesos de cuestionamiento, transformación y construcción, especialmente en la construcción de conocimiento y pensamientos propios".

Como se señaló, la interculturalidad funcional establece un supuesto diálogo entre las partes, asimilándose al multiculturalismo. Esto obedece a que la política de respeto igualitario

multicultural se torna en terreno neutral para la coexistencia de las culturas, sin el objetivo de homogeneizar la diferencia (Taylor, 2009).

Según el autor, con esta política evita que las sociedades multinacionales se descompongan, producto del esfuerzo de los grupos dominantes de imponer su identidad sobre los dominados, por lo cual, debería universalizarse. En este escenario se debería: ampliar y modificar el programa educacional, pues resulta esencial no tanto en nombre de una cultura más general para todos, sino para dar el debido reconocimiento a quienes hasta hoy se han visto excluidos.

"La premisa fundamental de estas demandas es que el reconocimiento forja la identidad" (Taylor, 2009, p. 106).

Como se observa, en los planteamientos del multiculturalismo, el diálogo cultural entre los sectores dominantes y los dominados no ofrece intercambio entre las partes, sino un espacio de integración más o menos neutra. "El respeto multicultural por la especificidad del Otro no es sino la afirmación de la propia superioridad" (Zizek, 2010, p. 65), en la medida en que la distancia permite al "multiculturalista" mantener su propia posición dominante como *universal*, mediante el cual se definirá quién es el *otro*, sin la necesidad de homogeneizar.

Desde una perspectiva intercultural, el proyecto puede tener viabilidad si queda enraizado y radicalizado dentro de sus planteamientos, esto es, en un discurso abierto al diálogo entre culturas (Tubino, 2004). La interculturalidad así entendida, profundiza en el hecho mismo de la democracia, y hace efectivas las dimensiones éticas y políticas del ser humano y de los grupos sociales, cuya proyección práctica define el potencial autocrítico de la modernidad, permitiendo "identificar sus propias incoherencias y avanzar en el camino de su superación" (Tubino, 2004, p. 90). La interculturalidad supone en sentido estricto un diálogo entre las racionalidades de las partes, vistas en este caso, una como moderna-occidental y la otra como no occidental, pues una visión meramente histórica, que signifique una vuelta al pasado, no asegura necesariamente el bienestar, al menos tal y como se conoce.

En definitiva, en este esfuerzo la interculturalidad deberá ser una cualidad de las relaciones interétnicas, cuyo proyecto ético está conformado fundamentalmente por el reconocimiento y diálogo recíproco entre las distintas partes. A diferencia del concepto de multiculturalismo, más similar a la llamada interculturalidad funcional, la interculturalidad elimina la distancia sostenida entre las sociedades que forman parte de dicha relación, cambiándola por un diálogo. El multiculturalismo propone una política de reconocimiento

que, no necesariamente abandonaría el proyecto homogeneizante, y en todo caso, seguiría reproduciendo una distancia legitimadora de las desigualdades entre las sociedades dominantes y subalternas.

En el caso de la interculturalidad, además del reconocimiento, se propone el diálogo recíproco entre los interlocutores válidos. Esto, particularmente aplicado al currículum educativo, posee un potencial transformador, en la medida en que la selección cultural reconozca, legitime y recoja formas de valores, conocimientos y tradiciones, entre otros aspectos, de cada cultura, llevándolos a un plano de igualdad y legitimidad, ampliando el enmarcamiento que significa la selección, articulación cultural e ideológica, en tanto proyecto valórico, de la organización curricular.

4. Aproximación final

La escuela como un escenario particular de la sociedad, con actores y actividades específicas, se define como un espacio no neutro, cargado de historicidad, valores y simbologías.

En relación con los pueblos indígenas se encuentra situada en una doble trama histórica:

- Primero, en la relación que el Estado ha sostenido hacia estos, utilizando variadas estrategias de asimilación, como: la guerra, la religión, la ocupación territorial, las reducciones, entre otras.
- Segundo, en relación con los objetivos planteados para la escuela, la adhesión a la fe cristiana, el castigo de guerra, la construcción nacional.

La nueva estrategia etnopolítica estatal del PEIB, impone a la escuela el objetivo de una homogenización inversa, la cual toma distancia de las estrategias mencionadas, propias del proceso de colonización, no obstante, se busca integrar a los pueblos indígenas validando su saber sin un sustento operativo concreto, reduciendo su problemática a una cuestión de pobreza, abstrayéndose del carácter histórico y étnico.

En resumidas cuentas, el objetivo de esta política es reducir la conflictividad que provoca la precaria situación sociocultural y económica, por medio de una homogenización a la sociedad dominante, que no se muestra como tal, sino invertida. Esto le quitaría la calidad de agentes a los sujetos del PEIB, reduciéndolos a un estamento más de la estructura social.

Comprender la escuela como una estrategia etnopolítica estatal, en el contexto de la colonialidad del poder, se vuelve un enfoque necesario para repensar la interculturalidad como proyecto ético y político de reconocimiento recíproco. El desafío, tal y como propone Bhabha (2013), es poder "reconocernos" en la complejidad del momento que se vive, en el cual el discurso de la globalización enfrenta a la ética de la dignidad igualitaria con la política de la diferencia.

De este modo, se posibilita la desnaturalización de las asimetrías fundamentadas en el criterio étnico, reactivando el potencial autocrítico de la modernidad, inserto en la misma dimensión ética de la interculturalidad.

REFERENCIAS

- Aylwin, José. (1999). Los pueblos indígenas en la transición democrática. *Revista Propositiones*, 25, 124-143.
- Bhabha, Homi. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos*. Buenos Aires: Siglo XXI, Editorial Iberoamericana, S.A.
- Bengoa, José. (1987). *Historia del pueblo Mapuche*. Santiago: Ediciones SUR.
- Castro, Luis y Manzo, Luis. (2005). El VI Congreso de EIB, La Zonal Centro y la educación intercultural en contextos urbanos. *Revista Cuadernos Interculturales*, 3(4), 88-94.
- Contreras Painemal, Carlos. (2010). *Los tratados celebrados por los mapuche con la Corona Española, la República de Chile y la República Argentina*. (Tesis doctoral). Freie Universität, Berlín, Alemania.
- Donoso, Andrés. (2008). *Educación y nación al sur de la frontera: organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Santiago: Pehuén.
- Donoso, Andrés, Contreras, Rafael, Cubillos, Leonardo, y Aravena, Luis. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación. *Revista Estudios Pedagógicos*, 32 (1), 21-31.
- Hale, Charles. (1991). Ideas políticas y sociales en América Latina. En Leslie Bethell (ed.), *Historia de América Latina* (Vol. 8; pp. 1-64). Barcelona: Crítica.
- Fernández, Francisca. (2005). El Currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. *Revista Cuadernos Interculturales*, 3(4), 7-25.
- Foerster, Rolf y Montecino, Sonia. (1988). *Organizaciones, líderes y contiendas mapuche (1900-1970)*. Santiago: CEM.
- Hernández, Roberto. (2004). *Evaluación de la eficiencia programática y la pertinencia intercultural del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de*

Educación en escuelas de la región metropolitana (Informe Final Código BIP N°20194892-0). Santiago: Depto. Antropología, Universidad de Chile.

- Hobsbawm, Eric. (1997). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Huenchullán, Carolina. (2005). *Estudio de diagnóstico curricular de las 162 escuelas del Programa Orígenes: flexibilidad curricular que ofrecen planes y programas propuestos por el Ministerio de Educación*. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.
- Mignolo, Walter. (2003). Colonialidad a lo largo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Edgardo Lander (comp.), *Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 55-85). Buenos Aires: CLACSO.
- Montecinos, Carmen. (2004). Analizando la política de Educación Intercultural Bilingüe en Chile desde la educación multicultural. *Revista Cuadernos Interculturales*, 2(3), 35-44.
- Morales, Héctor. (2010). *Etnopolítica en Atacama. Laberintos de la etnicidad atacameña en Chile*. (Tesis doctoral en Antropología). Freie Universität Berlin, Alemania.
- Pinto, Jorge. (2003). *De la inclusión a la exclusión: la formación del Estado, la nación y el pueblo mapuche*. Santiago: DIBAM.
- Poblete, Rolando. (2002). Educación intercultural bilingüe en Cerro Navia: reivindicación indígena. *Revista Cuadernos de Prácticas Sociales*, (2), 96-118.
- Quijano, Anibal. (1998). Colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana. En Daniel Matto (ed.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder* (pp. 27-38). Caracas, Venezuela: CLACSO.
- Quijano, Anibal. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems research*, 11(2), 342-386.
- Quijano, Anibal. (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (comp.), *Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Rodó, José Enrique. (1976). *Ariel. Motivos de Proteo*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Silva, Barbara. (2008). *Identidad y nación entre dos siglos*. Santiago: LOM.
- Taylor, Charles. (2009). *El multiculturalismo y la "Política del reconocimiento"*. México, D.F.: FCE.
- Tedesco, Juan Carlos. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: FCE.
- Tubino, Fidel. (2001). Interculturalizado el multiculturalismo. En *Intercultural. Balance y Perspectivas. Encuentro internacional sobre interculturalidad*. Recuperado de http://www.cidob.org/ca/content/download/2859/25613/file/08_tubino_cast.pdf

- Tubino, Fidel. (2004). La Impostergable alteridad: del conflicto a la convivencia intercultural. En Milka Castro (ed.), *Desafíos de la Interculturalidad: identidad, política y derecho* (pp.83-102). Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Vergara, Jorge, Foerster Rolf, y Gundermann, Hans. (2004a). Más aca de la legalidad: La CONADI, la ley indígena y el pueblo mapuche (1989-2004). *Polis Revista Latinoamericana*, 8, 2-16.
- Walsh, Catherine. (2005). (Re)pensamiento crítico y (De)colonialidad. En Catherine Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (De)colonial* (pp. 13-36). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Zizek, Slavoj. (2010). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Público.