



Facultad de Pedagogía
Programa de Formación Pedagógica en Enseñanza Media

**LÍMITES INTERCULTURALES, PROPUESTAS ANTICOLONIALES
EDUCACIÓN, COLONIALISMO Y CONTROL COMUNITARIO**

Estudiante: Claudio Alvarado Lincopi
Profesora guía: Paloma Abett de la Torre Díaz

**Tesina para optar al grado de Licenciado en Educación
Tesina para optar al Título de Profesor de Enseñanza Media con mención
en Historia y Ciencias Sociales**

Agradecimientos

Un beso abrazado a mi madre, Jimena Lincopi Collio, y a mi padre, Claudio Alvarado Galaz.

Por tanto y más.

Abrazos miles para Marcelo Alvarado Lincopi, mi hermano favorito.

Por nuestras incipientes conversaciones sobre el quehacer propio de quienes pretendemos cambiar
nuestros mundos.

Besos y más besos para Karem Pérez Ascencio, compañera amada.

Por las cientos de horas de conversación mediante las cuales se forjaron estas y otras palabras.

*

Un saludo para los *peñi* y *lamngen* el Proyecto Educativo Autónomo Universidad Libre Mapuche, en especial a Enrique Antileo Baeza. Muchas de las reflexiones acá presentadas emergen desde esa práctica político-pedagógica mapuche en la ciudad.

Profesora Paloma Abett de la Torre Díaz, muchas gracias por la paciencia, la comprensión y las decenas de recomendaciones.

Una vez más, a mis muertos: Josefina Collio Huechuqueo y Carlos Lincopi Imilqueo
Mis abuelos, en la memoria viva, creadora

INDICE

A MODO DE INMERSIÓN.....	5
ANTECEDENTES.....	7
OBJETIVOS.....	11
PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS Y POSICIONAMIENTO METODOLÓGICO.....	12
LA ESCUELA: DISCIPLINAMIENTO Y JERARQUÍAS EN EL CHILE NEOLIBERAL	15
ERGUIR CUERPOS DÓCILES	17
EL CAMPO EDUCATIVO NEOLIBERAL: LIDERAZGO, PODER Y CONOCIMIENTO.....	23
LA ESCUELA ENTRE EL MULTICULTURALISMO NEOLIBERAL Y LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA.....	35
APERTURA.....	36
LA ESCUELA NEOLIBERAL Y LA DIVERSIDAD.....	38
MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD FUNCIONAL.....	41
INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y ANTICOLONIAL.....	48
Racismo y deshumanización.....	48
“Humanización” neoliberal y esencialismo.....	51
Síntesis provisoria	55
ABRIENDO PUERTAS Y VENTANAS PARA LA INTERCULTURALIDAD.....	57
EDUCACIÓN INTERCULTURAL, CONTROL COMUNITARIO Y AUTODETERMINACIÓN.....	63
APERTURA.....	64
AMÉRICA LATINA EN MOVIMIENTO: AUTONOMÍAS, PREFIGURACIÓN Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS.....	67
Educación y lo público-comunitario.....	70
Movimiento mapuche, educación y autodeterminación	74
PALABRAS FINALES.....	84
COLONIALISMO, INTERCULTURALIDAD Y CONTROL COMUNITARIO.....	84
Bibliografía.....	89

KIÑE
A MODO DE INMERSIÓN

En 1992, cuando se conmemoraba el V Centenario, la cuestión indígena comenzaba a copar gran parte del debate político latinoamericano. Por cierto, aquella apertura no obedeció a un momento de iluminación divina de las élites del continente, sino fue el resultado de años de organización, debate y lucha desde las propias comunidades y organizaciones indígenas (Bengoa, 2000). El rastreo por aquellos tránsitos organizativos escapa los alcances de este texto, pero digamos que, sobre todo, desde la década de 1980 en América Latina comienzan a surgir con fuerza y visibilidad numerosos referentes, los cuales logran instalar debates que habían sido negados, clausurados u olvidados tanto por la derecha oligarca como por la izquierda mecanicista. Se empieza a hablar de autonomía y territorio, y con ello emergen programas políticos que trastocaban el imaginario mestizo-blanco desde el cual se formaron y maduraron los Estados nacionales. Entre los puntos vitales de los que se comenzó a hablar, la educación tenía, y tiene, un sitio importante. Ahora, esta emergencia indígena coincidió con la arremetida neoliberal en el continente, lo cual generó resultados quizás no esperados, en tanto los gobiernos de este continente durante la década del 90', y en Chile hasta hoy, respondieron a las demandas indígenas no sólo con el clásico garrote, sino impulsaron políticas multiculturales, las cuales han permitido generar un efecto de contención a las luchas políticas por autonomía y autodeterminación desde los pueblos indígenas. Aun así, por todo el continente, se han abierto, y no exclusivamente en el seno del mundo indígena, experiencias educativas desde los movimientos sociales, quienes han potenciado sus apuestas organizativas sosteniéndose en la identidad de los pueblos y sectores populares con una mirada política transformadora que ha impulsado no sólo una valorización cultural, sino que han situado el problema también en las relaciones de poder al interior del campo educativo, abriendo caminos para la participación comunitaria.

En este sentido, en el presente texto, se buscará discurrir sobre los aportes teóricos y políticos que se vienen desarrollando para repensar una interculturalidad crítica y decolonial, para ello naufragaremos por el océano latinoamericano, observando los oleajes comunes presentes en los movimientos sociales que tienen propuestas educativas populares y autónomas, también nos encallaremos sobre la discusión al interior del movimiento mapuche, sobre todo la que versa sobre el horizonte y la práctica de la autodeterminación, y como ello se podría divisar en el ámbito educativo, finalmente, nos adentraremos en las aguas que comienzan a surgir entre las fisuras del sistema, las cuales vienen a promover el Control Comunitario y/o la Educación Pública Comunitaria, como umbrales que permitan tanto hacer entrar en La Escuela los conocimientos populares, como magullar también las relaciones jerárquicas de poder al interior del campo educativo. Sobre estas cuestiones transitarán las próximas reflexiones.

ANTECEDENTES

Cuando la banda Los Prisioneros¹ cantaba contra aquel artista que vende un ecologismo despolitizado, que asumía una postura de protesta en las peñas y la televisión ochentera pero sin acusar directamente a la dictadura militar, que vestía de poncho relamiendo una vestimenta dizque andina pero bajo una postura intelectual, en fin, cuando retrataban a aquella “mierda buena onda” que nunca quedó mal con nadie, de alguna manera, quizás sin querer, avizoraban un nuevo Chile. El horizonte soñado por las cabezas neoliberales era precisamente la instauración de una sociedad supuestamente postideológica, en donde los conflictos entre derechas e izquierdas se palidecían en favor de la avenencia constante; la “democracia de los acuerdos” la llamaron. Aquella relación basada en el “transar sin parar”, no sólo constituyó un armazón institucional para avanzar en los 90’ en la “medida de lo posible” en materia legislativa y en Derechos Humanos, sino que también se conformó en un valor social.

La diversidad, la tolerancia y la no discriminación se consolidaron como fundamentos del Chile de la Concertación². Ahora bien, aquella defensa a otredades varias (indígenas, mujeres, homosexuales, migrantes) no tuvo como correlato la aceptación de los empoderamientos políticos de aquellas diversidades, sino sólo fueron celebraciones *Benettonianas*. Todos podíamos ser pujantes PyMES cargando y lucrando con nuestras morenidades, colores y tradiciones. La “utopía” postideológica se completaba, el conflicto se desvanecía en consignas incluyentes y nadie quedaba mal con nadie, llegó incluso a ser de mal gusto contrariar, y la frase “todas las opiniones son válidas” se puso de moda. El Chile neoliberal se impregnaba del alegato de inclusión, pero con fines museográficos, es decir elogiando identidades inmóviles, cosificadas para el muestrario, puestas sobre repisas para el goce de observadores. Las fiestas públicas de la multiculturalidad, realizadas durante el primer mandato de Bachelet (2006 - 2010), fueron la máxima de aquella propuesta de país, lugares en donde, mediante fiestas de gran convocatoria, celebraban una diversidad despolitizada, festejando, “bicentenario nacional” de por medio, la construcción heterogénea, pero controlada, de la identidad chilena, asunto que fue puesto en cuestión, precisamente, por uno de los grupos invitados para el festín etnofágico, el

¹ Banda de rock/pop que durante la dictadura cívico-militar en Chile logró plasmar la visión de los jóvenes de la periferia de Santiago sobre la realidad nacional y latinoamericana, alcanzando gran popularidad a pesar del régimen de Pinochet. La canción a la que me refiero se titula “Nunca quedas mal con nadie” y es parte del primer álbum de estudio, un disco fundamental en la historia de la música chilena, “La Voz de los '80” del año 1984.

²La Concertación de Partidos por la Democracia -también conocida como Concertación- fue una coalición de partidos políticos social-demócratas y neoliberales que gobernaron el Chile post-dictadura, actualmente se denominan Nueva Mayoría.

Colectivo Quillahuaira³, quienes declararon para la ocasión: “creemos que el término 'país multicultural' pretende terminar con la intención de autonomía de los pueblos indígenas, en el caso de Chile, la nación mapuche” (2009), y consecuente a ello se negaron participar en tal evento.

Aquel decoro falaz de las instituciones gubernamentales para con múltiples diferencias, quedaba al descubierto cuando en materia de políticas públicas nada hacían para fracturar las relaciones asimétricas entre la chilenidad mestiza-blanca-heterosexual-burguesa y el Chile profundo y multiforme. Y en particular, frente a la demanda y organización mapuche, no aparecieron más que las antiguas lecturas miserabilistas, apuntando a la pobreza, y no a la constitución relacional de ésta, y una respuesta represiva frente a la protesta: asistencialismo y criminalización fue la contestación a la demanda mapuche y, por supuesto, aquel elogio multicultural despolitizado.

En este sentido, las aperturas estatales en materia educativa generaron un forma de inclusión higienizada, borrando el conflicto, sólo se incluyó lo tematizado como cultural y folclórico, mas las relaciones desiguales de poder que constituyen el centro de las negaciones se han mantenido. Todo esto bajo el manto neoliberal que permite la diversidad, incluso la potencia, pero niega las cargas políticas y los horizontes de mundos posibles que llevan las diversidades; la estrategia multicultural fragmenta y cosifica, muestra sólo el lado aceptable y lo convierte en pieza de museo. Es lo que Hale ha denominado multiculturalismo neoliberal (2005).

Así las cosas, en los últimos años en Chile el multiculturalismo se ha posicionado en las políticas de Estado como la forma de resolver los conflictos históricos con las sociedades indígenas. La posibilidad de reproducir la otredad en contexto capitalista fue una solución que acomoda a nuestras burguesías nacionales. Una solución que fomentara, incluso económicamente, la reproducción de la “cultura ancestral” y del “indio permitido” por medio de la realización de ceremonias y celebraciones, se ha transformado en una posibilidad para mantener la condición de dominación, ensombrecida en las pancartas del respeto y la tolerancia. Ahora bien, esa tolerancia tiene un límite, ya que cuando ese pueblo humillado por décadas no se contenta con el respeto, y pasa a constituir organización para la acumulación de fuerzas y comienza a perfilarse como un desafío directo al poder estatal, brotan las viejas fórmulas represivas de la dominación, ya que, como señala Héctor Díaz-Polanco, “el multiculturalismo se ocupa de la diversidad en tanto diferencia cultural, mientras repudia o deja de lado las diferencias económicas y sociopolíticas” (2006).

³Colectivo de danza andina compuesto por varias personas de distintas partes de Santiago de Chile, quienes se han reunido para danzar sambo, caporal, morenada, tinku, taquirari, cumbión, entre otros bailes latinoamericanos.

Finalmente, neoliberalismo y multiculturalidad mantienen un lazo ineludible, y el empresariado lo sabe. Los que antes defenestraron la existencia mapuche, hoy la enarbolan como un bien cultural. Diego Benavente, director ejecutivo de CorpAraucanía⁴, escribió una columna en el diario “El Austral” el domingo 4 de julio del 2010 con el título “Sabiduría mapuche”, en él indicó lo siguiente:

La Araucanía es una *región multicultural* (...) Esto para algunos que preferirían una región monocolor, puede no ser de su completo agrado, pero, para la gran mayoría significa un gran valor, somos distintos, diversos y vivimos en territorio en común (...) Sin embargo, es muy poco lo que conocemos de la cultura y cosmovisión del pueblo mapuche, de su Ñuke Mapu, cachamos muy poco. Incluso los mitos populares respecto a los mapuches abundan, que son un pueblo así o asa, en dos palabras existe un gran desconocimiento (...) por qué no imaginar que en nuestras escuelas, colegios y liceos se puedan enseñar la sabiduría mapuche, todos ganaríamos en conocimiento y en un mejor convivir, *incluso nuestros turistas a quienes, cualquiera de nosotros los podría encantar y maravillar con estas enseñanzas ancestrales*” (El Austral, 4 de julio del 2010)

Si para gran parte del siglo XX lo mapuche, entre otras diversidades tachadas por la homogeneidad, componía un lastre que inevitablemente se necesitaba opacar, con la arremetida multicultural, como respuesta también al proceso de acumulación política mapuche, se comienza a visibilizar una imagen de lo mapuche exportable, un mapuche permitido que puede desfilar con vestimenta en la parada militar o aparecer el día inaugural del Festival de Viña del Mar. A esto se refiere Benavente cuando piensa la Araucanía como región multicultural.

Lo anterior tiene consecuencias en diferentes ámbitos de la sociedad, tal como lo demuestra Andrés Cuyul al analizar los programas de salud intercultural. Actualmente, señala Cuyul, existe una estandarización de la salud mapuche, mediante las lógicas de valorización impuestas por la administración médica neoliberal, que hace ingresar a las autoridades espirituales mapuches mediante su vaciamiento político al sistema de salud, “resaltándolas en su rol de curación, refuncionalizándolas y 'esterilizándolas' de su contexto, su rol social y espiritual en el territorio” (2013), es decir, esta lógica multicultural hace de una autoridad central en el entramado territorial mapuche una figura infecunda, estéril, puesta en el sistema hospitalario sólo como alegoría de una supuesta incorporación. Algo que, en el fondo, podemos encontrar igualmente en el campo educativo, ya lo veremos con profundidad.

Entonces, casi naturalmente, emerge una pregunta: ¿Qué similitudes tiene un hospital y una escuela? Bastaría con remitirse al indispensable *Vigilar y Castigar*, de Michel Foucault, para dar cuenta de que ambas cumplen una función básica dentro de las operaciones modernas de control y

⁴“La Corporación para el Desarrollo Productivo de La Araucanía - Corparaucanía es una entidad de derecho privado, sin fines de lucro creada en 1999. Está integrada por los principales gremios empresariales, universidades, sindicatos de trabajadores, empresas privadas, e instituciones públicas relacionadas con la actividad productiva y el fomento de los negocios e inversiones en la Región de La Araucanía” (2012)

disciplinamiento. Las instituciones disciplinares se caracterizan por la sanción normalizadora, el examen, el uso controlado del tiempo y el espacio, la necesidad de establecer una *jerarquía interna* para el buen desarrollo de la inspección. Para Foucault, esta *vigilancia jerarquizada* se instala en escuelas, fábricas, cárceles u hospitales como remedo a las campañas militares, modelo ideal de vigilancia que incorpora la noción de “cuadros vivos”, dado que combina un ordenamiento espacial que facilita el control y una función subjetiva o ideal mediante la aceptación de las jerarquías, en otras palabras, el campamento militar, como modelo, encierra esta doble necesidad del disciplinamiento, la instauración real de espacios de encierro, vigilancia y castigo, junto con la disposición relacional del poder, mediante la cual se acepta la jerarquización interna. Esta maquinaria disciplinar, y quizás aquí una de sus mayores fortalezas, logra modificar internamente las demandas de su externalidad, pero sin descuidar su fortín: la aceptación de las relaciones jerárquicas de poder.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Pues bien, los programas multiculturales, en particular el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), vienen siendo criticados profundamente tanto desde un punto de vista técnico y político contingente, como desde la crítica anti-colonial. La intención del presente texto girará en torno a esto segundo, es decir, problematizar teórica y políticamente la interculturalidad en la educación desde dos planos, a saber: 1) la constitución de relaciones políticas al interior del campo educativo que obstaculizan el ingreso de formas de conocimiento populares, críticos y decoloniales y, por otro lado, 2) la actual apertura controlada del sistema educativo para incorporar al indio permitido y encuadrado. Ambos aspectos, finalmente, pueden imbricarse en la pregunta que ha guiado el hilvanar de lo que sigue: *¿Qué premisas teóricas y políticas han permitido, desde la década de los 90', incluir la diversidad indígena sin problematizar sobre las relaciones de poder al interior de campo educativo? Y resuelto esto ¿Cuáles experiencias en América Latina y qué elementos de ellas, permiten reflexionar y actuar una interculturalidad que promueva tanto una valorización identitaria, como una modificación de las relaciones de poder al interior de La Escuela?*

OBJETIVOS

De este modo, mi **objetivo principal** se presenta de la siguiente manera:

- Analizar las premisas teóricas y políticas que subyacen de los discursos y las prácticas en el campo educativo, en un contexto de gobiernos neoliberales en Chile (desde 1990 hasta hoy), sobre la educación intercultural.

Y de manera complementaria, los **objetivos específicos** serían:

- Analizar las relaciones de poder al interior del campo educativo, y cómo ello condiciona regímenes de verdad sobre el sujeto de conocimiento y los saberes legítimos de enseñanza.
- Interpretar, desde clave anti-colonial, el discurso del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile.
- Reconocer las experiencias y reflexiones que en América Latina se han venido desarrollando para constituir una educación intercultural, crítica y en control comunitario.

PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS Y POSICIONAMIENTO METODOLÓGICO

Todo lo anterior nace de una intención crítica que hemos venido formulando desde experiencias autónomas de educación mapuche y chilena. No me siento un observador con la capacidad de abstraerme del problema, de este modo me sería imposible negar mi posicionamiento. Todo lo que intentaré decir viene desde una participación en algunos debates y prácticas educativas que se sitúan conscientemente en el campo de las luchas por prefigurar relaciones que escapen a las definidas por el sistema colonial-capitalista. Soy consciente, igualmente, de mi profunda ignorancia sobre muchos de los debates técnicos sobre interculturalidad gubernamental, pero como la intención no es hacer un juicio minucioso del aparato burocrático y sus falencias técnicas, sino advertir el armazón ideológico y político del multiculturalismo, me arriesgo a trenzar las ideas que a continuación se expondrán.

Esto, por cierto, se encalla en exploraciones metodológicas que niegan la observación etnográfica como un momento investigativo. Realmente, desde mi punto de vista, no existe la exploración momentánea del objeto investigado, dado que antes y después de cualquier acercamiento cargamos con nuestras prefiguraciones y fantasmas, finalmente toda construcción de conocimiento está situada, los que nos obliga a preguntarnos dónde y cuándo comenzamos la exploración, ¿es acaso cuando tenemos nuestra pregunta de investigación, es cuándo definimos objetivos, cuándo definimos el tema, es acaso aquel momento en que escuchamos por primera vez hablar sobre lo que hoy ocupa gran parte de nuestro tiempo de reflexión?, y además, cómo define nuestra militancia las ideas que constituyen el armazón de la investigación, ¿podemos realmente abstraernos de lo investigado? Todas estas preguntas, por cierto, han sido ampliamente discutidas. Reflexionemos brevemente sobre esto, para dar un idea un poco más clara de lo que se entenderá acá como práctica investigativa.

Cada vez es más claro que no existe una metodología de investigación que permita un alejamiento tanto de nuestros posicionamientos, como del desarrollo reflexivo de lo que nosotros buscamos investigar. Ambas cuestiones se traslapan, convirtiendo toda producción de conocimiento en una construcción colectiva; nunca estamos como individuos frente a nuestros computadores escribiendo, nunca una idea que plasmamos en diferentes artefactos nace de una abstracción neutralizadora, existe en definitiva una relación dialéctica entre el investigador y lo investigado. Ahora bien, teniendo esto como primer planteamiento, han existido diferentes líneas de fugas.

Por un lado están aquellos que, reconociendo lo dialógico de toda investigación, buscan no perder lo que llaman “la autonomía del investigador” (Althabe, 2006), que sería aquella capacidad por mantener un espacio reflexivo autónomo que le permitiera a quien investiga no perder cierta cuota de

objetividad, además de sortear aquella fusión imaginaria que mantienen algunos investigadores con la perspectiva de los sujetos investigados, es lo que Norbert Elias ha denominado como “doble enlace” (1990), es decir, aquella posición del investigador que le permite estar dentro y fuera del campo a investigar, pertenecer al contexto y abstraerse cuando sea necesario, para así volver a sus objetivos.

Por otro lado, y criticando este supuesto momento de autonomía investigativa, están quienes buscan potenciar prácticas de colaboración, con la finalidad de transformar la investigación en una herramienta más en la transformación social. En este sentido, estos investigadores e investigadoras, no sólo reconocen el dialogo, sino que critican los dos momentos canónicos de la metodología oficial: primero investigar (pesquisar) y luego actuar (describir, interpretar). Frente a ello, emerge la posibilidad de la investigación-acción (Aubry, 2011). En otras palabras, reniegan a la posibilidad de la abstracción, dado que no existen esos dos momentos canónicos en la investigación social, sino más bien la apuesta es potenciar metodologías que se sinceren, en tanto todas generan conocimientos mediante el traslape dialógico entre investigador e investigado. Si concebimos la posibilidad de investigar, reflexionar y actuar como etapas que se traslapan, la autoría de las interpretaciones son difícilmente individualizables, dado que emergen bajo lo dialógico, son intrínsecamente colectivas. He ahí las entrañas de la co-labor (Leyva, Burguete y Speed, 2008), aquel ejercicio que intenta sobreponerse a los métodos coloniales de investigación social, las cuales operan bajo lógicas extractivistas y desde la arrogancia académica, para elevar una propuesta de producción de conocimiento que sostenga la posición de investigador/a y sujetos/as de manera simétrica y colaborativa. Por cierto, dentro de este marco sostengo el siguiente análisis, aunque agregando un elemento más que me parece sustantivo.

Ambas posiciones, aunque si bien divergen en la profundidad de lo dialógico y colaborativo, no diluyen la separación entre investigador e investigados. Y es aquí en donde el pensamiento feminista, sobre todo de mujeres afros e indígenas, da un giro fundamental. Ellas no conciben la producción de conocimiento separada de sus experiencias de opresión y lucha, sino más bien ven en ellas la base para la toma de conciencia que les ha permitido generar conocimiento (Hill, 2012), es lo que tanto el feminismo radical (Millet, 1969), como el feminismo afro (La Colectiva del Rio Combahee, 1977), anunciaban cuando señalaban que “lo personal es político”. Más tarde, Donna Haraway, tomando estos aportes, difundió lo que llamó “conocimiento situado” (1995), aquella propuesta que busca escapar del subjetivismo postmoderno y la objetividad neopositivista, dos caras de la misma moneda, mediante un posicionamiento crítico que nos permita hablar desde nuestros lugares identitarios y políticos; experiencia y conciencia crítica, se nos aparecen, como plausibles movilizadoras de nuestras

producciones de conocimiento.

Y es aquí en donde pretendía llegar. El presente texto, como ya anuncié, nace de múltiples conversaciones y prácticas, sobre todo en el marco del proyecto de la Universidad Libre Mapuche, pero también de otras experiencias de las que me ha tocado observar y participar en mayor o menor medida, como la organización cultural y educativa La Nueva Escuela, en Renca. De este modo, no pretendo ser neutral, las reflexiones sobre el armazón ideológico y político sobre la multiculturalidad en la educación emergen desde una visión crítica y posicionada, e igualmente veo en las experiencias de diferentes movimientos sociales e indígenas en América Latina una posibilidad que se abre para construir una interculturalidad que dispute tanto en el escenario educativo y político las apuestas del multiculturalismo neoliberal. El presente texto nace entonces de la convicción metodológica que es posible construir conocimiento situado.

En materia de técnicas metodológicas, me valdré por un lado en la revisión de bibliografía que se ha dedicado a discutir sobre la temática, tanto de manera directa e indirecta, es decir, sostendré mis argumentos sobre las reflexiones que han realizado otros y otras, tanto sobre la educación intercultural y las relaciones de poder al interior del campo educativo, como también sobre el racismo como forma de opresión. Igualmente, e interaccionando con lo anterior, llevaré a cabo una interpretación de los elementos de la educación intercultural mediante la técnica del análisis crítico del discurso, entendiendo acá por discurso no tan sólo las elaboraciones semánticas, sino también dando cuenta de la materialidad del discurso, en otras palabras, intentaré sortear aquella visión sobre el discurso y su análisis como meras construcciones abstractas, pura taxonomía, para abordar el discurso como práctica social, con relaciones de poder, desigualdades y opresiones. En definitiva, intentaré un remedo, con todas mis falencias, de lo desarrollado por Teun A. Van Dijk, cuando señala:

“El análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El análisis crítico del discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social” (1999: 23)

EPU

LA ESCUELA: DISCIPLINAMIENTO Y JERARQUÍAS EN EL CHILE NEOLIBERAL

APERTURA

La Escuela, a pesar de las nuevas formas tecnológicas y comunicacionales de inculcación de saberes, aún goza de buena salud. Es aún el territorio por antonomasia ligado a la reproducción de los conocimientos y de los lazos sociales necesarios para desenvolverse cultural, social o laboralmente en nuestra sociedad. En este sentido, sin duda, aún es un lugar de instrucción. Ahora bien, esta instrucción no goza de un estatuto universal de reproducción, lo que “enseñamos” y lo que nos “enseñan” no son verdades ecuménicas, sino son elecciones arbitrarias derivadas de relaciones de poder. La Escuela es un campo de lucha, de disputa cultural (Giroux, 2004), es ante todo un territorio en donde las jerarquías imponen saberes y conductas para la reproducción misma de las relaciones de poder. En este sentido, lo que sigue es una interpretación de La Escuela del Chile neoliberal, en clave de campo de reproducción de cuerpos dóciles para la instalación y legitimación de las jerarquías necesarias para el nuevo contexto económico, político y cultural inaugurado bajo la dictadura cívico-militar de Pinochet, y su continuación por los gobiernos post-dictatoriales. Entiendo que existe una continuidad en materia de disciplinamiento, jamás negaría la sustancia decimonónica en La Escuela, “la letra con sangre entra” es una triste persistencia de la institución escolar, aunque ahora maquillada quizás bajo una nueva consigna: “la letra con ritalín entra”. Sin desconocer lo anterior, el contenido de los valores inculcados se ha modificado levemente, para ello han ingresado nuevas categorías para repensar La Escuela y sus relaciones internas, ahora condicionadas por la trascendencia de relaciones de tipo económico. De esta manera, lo que sigue es un intento por descifrar de qué forma La Escuela recodifica sus función reproductora bajo la lógica neoliberal, y no tan sólo en su modo de financiamiento, sino en la significación que otorga a las relaciones de poder interna y cómo ello pretende inculcar un nuevo sujeto de conocimiento.

ERGUIR CUERPOS DÓCILES

Cuando pequeño, en La Escuela, la figura del miedo estaba representada por la Directora, era ella quien personificaba mis mayores temores, mis peores angustias. Que un profesor sobrepasado enviara a alguien a la oficina de la Directora era signo de gravedad, y todos mis compañeros lo sabían, cuando el profesor vociferaba: “López/Quinteros/Coliqueo vamos donde la directora”, todos entendíamos que nada bueno podía venir después de esa frase. Cuando hablo con mi hermano menor de 14 años, entiendo que mis miedos también los carga. Tengo la impresión que la jerarquía escolar hiere nuestras subjetividades, nos forja en los cuerpos el miedo al mandamás y crea la conciencia de asimetría: naturaliza la dominación. Al crecer, tenemos la habilidad de reconocer rápidamente quienes son los que ocupan posiciones de poder en ámbitos particulares, incluso no siendo jefes sabemos quién ocupa una posición de privilegio, por ser amigo de quien sí es jefe, o por que lleva más tiempo en ese espacio, da igual, reconocemos, o hacemos el esfuerzo para hacerlo, a quiénes debemos mayor respeto, compostura y subordinación.

La Escuela es uno de los primeros y fundamentales campos en donde aprendemos la existencia de la jerarquía y el respeto a ellas. Por eso cuando los estudiante se toman el Liceo, cuando deciden que la dirección no puede entrar a su establecimiento, aparecen los chillidos de los defensores de las jerarquías cotidianas, y no sólo sus reclamos, sino que envían a sus fuerzas de orden, para que todo continúe tal como ellos creen que debe continuar, que los adecuados manden y que los demás obedezcamos.

La lógica de la obediencia crea agentes e instituciones con saberes determinados. Cuando los docentes hablan, de alguna manera le creemos, su saber lo faculta de condiciones para situarse en un escenario de superioridad frente a los otros que “no saben”. Los profesores y profesoras son portadores y sostenedores de verdad. Los conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales que los estudiantes deben terminar dominando, son verdades que de tanto reforzarlas parecen naturales, pero sabemos desde Nietzsche que incluso la verdad tiene una historia, la cual se constituye interna y externamente. Interna cuando damos cuenta de los debates a nivel de comunidades científicas para sustentar y avalar un conocimiento como verdad. Externa cuando reconocemos las prácticas sociales que posibilitan el establecimiento de "reglas de juego, a partir de las cuales vemos nacer ciertas formas de subjetividad, dominios de objeto, tipos de saber" (Foucault, 1996: 17). En otras palabras, la verdad se legitima, se convierte en conocimiento hegemónico, mediante relaciones y prácticas sociales que

posibilitan cotidianamente su supremacía por sobre “otros” conocimientos.

Cuando Foucault, siguiendo a Nietzsche, advertía la historicidad de la verdad, intentaba contrariar la versión estructuralista del marxismo francés, la cual definía a La Escuela –entre otras instituciones- como aparatos de dominación desprovistos de relaciones y prácticas concretas, y además constituían a los saberes entregados por la institución escolar simplemente como falsa consciencia, como ideología en términos negativos, cuando para Foucault los saberes están profundamente enraizados en prácticas y relaciones cotidianas, por lo cual la verdad no es falsa o verdadera, sino es legítima o ilegítima. Con ello el filósofo francés no intentaba despotricar contra la crítica al capitalismo, sino más bien profundizar la invectiva a este modo de producción dando cuenta, más que de estructuras de dominación de arriba hacia abajo, de relaciones de poder como efectos y condiciones para comprender la dominación. Con ello el poder “no es algo que se adquiera, arranque o comparta, algo que se conserve o se deje escapar; el poder se ejerce a partir de innumerables puntos, y en el juego de relaciones móviles y no igualitarias” (Foucault, 1998: 114). Así, el poder no se expresa de forma binaria: de arriba hacia abajo. Más bien, las relaciones de fuerza se sitúan en el conjunto del cuerpo social, generando "una línea de fuerza general que atraviesa los enfrentamientos locales y los vincula" (Foucault, 1998: 115), permitiendo que las relaciones de poder que sustentan las dominaciones se encarnen en ámbitos sociales de pequeña escala, como es La Escuela.

Bajo estas premisas, La Escuela representa, desde el siglo XIX, la institución, por antonomasia, ligada a la disciplina y el control. La función reproductora de sujetos obedientes y disciplinados para conformar la ciudadanía de los Estados nacionales, ha sido constituyente a su historia. Del mismo modo, la conformación de sujetos de conocimiento eficientes para las labores productivas que tengan como prerrogativa fortalecer el desarrollo económico nacional, es una sentencia en su desarrollo. Así, la escuela como dispositivo para la producción y reproducción del lazo social de una nación, como el territorio en donde adquiere coherencia la jerarquización social, en donde se aprende la asimetría necesaria para desenvolverse ya sea como patrón o empleado en la sociedad, como el campo en donde se adquiere habilidades causales y, en donde se forma, o mejor dicho ejercita, la habilidad de seguir instrucciones, tiene su origen en la constitución del capitalismo como sistema productivo predominante y los Estados como modelo político único e incuestionable.

La Escuela, en su mayoría municipales pobres, industriales y subvencionadas periféricas, aún se encuentran organizadas bajo los parámetros de la disciplina y el control, aún procuran posicionar el saber enciclopédico, la memorización, la causalidad y, por sobre todo, la instrucción como valor superior en los escolares, mañana trabajadores. Este hecho es fácilmente comprobado mediante los

altos números de estudiantes a los que se les detecta “trastornos educativos”, “déficit atencionales”, a los cuales se les inyecta cuanta droga para controlarlos, mientras los “profesionales” “eluden los problemas que deberían explicar poniéndoles nombres tristes”, como señala Carlos Pérez Soto. Las razones médicas de moda y la educación normalizadora, crean una representación en donde el/la niño/a que no cumple con las expectativas académicas necesarias, es calificado por medio de tecnicismos psicopáticos, y aún peor para él o ella, por medio de calificaciones que podrían transformarse en la escala más detestable de sus vidas, si estas conducen a la repitencia.

Del mismo modo, la estandarización que intenta imponer el Estado por medio de pruebas como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), y principalmente la Prueba de Selección Universitaria (PSU), es la materialización de la desigualdad y la apatía a la diferencia. La prueba de ingreso a las universidades no es más que la culminación perversa de una educación desigual desde el origen social,

“la suerte de los jóvenes está echada desde los inicios de su aprendizaje o aún antes, desde su cuna. Los hijos de los ricos estudian, en unas u otras universidades, mientras sólo el 0,9% de los estudiantes de menor ingreso familiar que rinden la PSU obtiene más de 700 puntos. Así, para los hijos de los más pobres, estudiar medicina, ingeniería o derecho en una universidad prestigiosa resulta un sueño imposible” (Contreras et. al., 2007: 45)

El sistema educacional chileno es altamente segmentado y ha contribuido a la estratificación social del país. Tanto desde un punto vista económico y cultural, la educación en Chile promueve la marginación de pobres e indígenas, y para poder aseverar esta realidad no es necesario ir a autores críticos del sistema educativo chileno, sino que basta revisar el informe preparado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) del año 2004 en donde encontramos un diagnóstico rotundo y demoledor sobre la educación en Chile. El documento señala: “Los sistemas de educación básica y secundaria continúan siendo altamente segmentados con considerable desigualdad en los resultados educacionales“ (...) “El punto importante (es) (...) que el sistema educacional está conscientemente estructurado por clases” (2004: 277). Del mismo modo, se señala que la educación intercultural no ha tenido una fuerte incorporación dado la poca importancia que tiene la población indígena para los planteamientos generales de país. En definitiva, existe una fractura social que se plasma en el sistema educativo y mediante el cual se reproduce la distinción entre estos sectores, en este sentido, la educación en Chile opera tanto como consecuencia y estimulador de la estratificación, como también permitiendo que los sectores más acomodados puedan generar un gueto social y cultural.

Por cierto, todo lo anterior tiene como consecuencia el anclaje de determinadas formas de conocimientos como las primordiales dentro del sistema educativo, las cuales, evidentemente, están

ceñidas por sobre todo a los saberes que permiten el mantenimiento de las relaciones jerárquicas fuera del ámbito educativo. Lo anterior se ve altamente estimulado por la realización de pruebas de estandarización, que obliga a los y las docentes a cercar los contenidos al curriculum oficial, el cual ya es muchas veces inabarcable, haciendo imposible profundizar sobre temas puntuales o extra-curriculares. Los saberes puestos en La Escuela, mediante la normalización basada en la lógica de la estratificación, no dejan entrar otros conocimientos, y no por un decreto de negación, sino por un sistema que aviva determinadas formas de saberes, los cuales perpetúan la estratificación dentro y fuera de La Escuela.

Por otro lado, la escuela continua funcionando por medio de la racionalidad propia de la Industrialización, en donde existen timbres, uniformes, horas de entrada y salida, separación entre sujetos a partir de la fecha de su fabricación-nacimiento. Estas prácticas sociales cotidianas forjan subjetividades que se acomodan a los parámetros de normalidad impuestos por La Escuela, el cuerpo/sujeto se amolda a las sujeciones del control y el disciplinamiento escolar; siempre vigilados, el castigo es amenazador. Así las cosas, las prácticas de *vigilancia* y *castigo* aún se encuentra presente en las escuelas del país, en donde a los estudiantes “se los mira, se los controla, se anota la normalidad, se castiga la desviación, se apuesta permanentemente a normalizar a los individuos dentro del espacio del encierro” (Corea y Lewkowicz, 2004: 22).

Estas vigilancias y castigos a las acciones mediante reglas o prácticas reguladoras, permiten definir tipos de subjetividad y formas de saber, es decir relaciones entre los estudiantes y la verdad. Verdad que no deriva de procesos de indagación o producción de conocimiento, sino que es puesto en valor según los criterios de quienes ocupan posiciones privilegiadas en el campo educativo; los cuerpos de los estudiantes se rigen mediante conductas impuestas, sobre normalidades asignadas, y cuando digo cuerpo no me refiero a la corporalidad biológica o al cuerpo objeto, sino me remito a la definición de McLaren, en donde el cuerpo es la encarnación de la subjetividad (1997). Es decir, aquella regulación corporal, que se expresa en uniformes, en el llamado “corte escolar para el varón”, en el peinado adecuado y sin maquillaje para la señorita, en las posturas adecuadas en la sala de clases, en aquellas periódicas formaciones de día lunes en los patios para entonar la canción nacional. Todo ello conforma todo un manual de buenas conductas escolares que de manera simultánea y conjunta hacen disciplinar los cuerpos y las subjetividades, haciendo de La Escuela un territorio de aprendizaje para la disciplina y la docilidad.

Los estudiantes son constantemente vigilados bajo dos finalidades: castigar la infracción y corregir sus potenciales faltas. Estas prácticas tienen en su impronta una definición estratégica, generar

acciones para restablecer rumbos e imponer conductas, es decir, las operaciones cotidianas en La Escuela operan bajo un sentido de ortopedia social que busca rehabilitar subjetividades discordantes. Es lo que Foucault define como *panoptismo*, aquel rasgo propio de la sociedad contemporánea que mediante la vigilancia, el castigo y la corrección busca encauzar a sujetos inmersos en relaciones de poder móviles y desiguales. En otras palabras, el *panoptismo* es aquel ejercicio cotidiano y constante por el cual sujetos que bajo dinámicas relacionales jerarquizadas se ven examinados desde distintos puntos (la escuela, la industria, la cárcel, el hospital) con la finalidad de gobernar sus cuerpos y subjetividades bajo normas y reglas impuestas por quienes ocupan sitios rectores en las relaciones de poder (Foucault, 1996: 91-114; 2002: 199-230).

Estos distintos puntos de irradiación de poder o "focos locales" de poder-saber no tendrían fundamento histórico si no existiese una estrategia de conjunto para la dominación, pero así tampoco estas estrategias podrían "asegurar efectos globales si no se apoyara en relaciones precisas y tenues que le sirven, sino de aplicación y consecuencia, sí de soporte y punto de anclaje" (Foucault, 1998: 121). Esto no quiere decir que existen proyecciones aumentadas o disminuidas del cuerpo social, no es que La Escuela sea el reflejo de las dinámicas de fuerza de una empresa o del Estado, cada cual mantiene relaciones particulares, pero que finalmente se alimentan una de la otra para hacer perdurar las dominaciones a todo nivel. Es decir, existe un doble condicionamiento, relacional entre sí, para alimentar las relaciones de poder móviles y no igualitarias.

De este modo cada foco local de poder genera una arquitectura de la dominación. Esta arquitectura anclada en la cárcel, el psiquiátrico, la escuela, genera en los vigilados la sensación de constante asedio, tendiendo a convertir inútil el ejercicio de la vigilancia, así el aparato arquitectónico crea y sostiene una relación de poder independiente de quienes participan en esta relación. Esto no quiere decir, desde mi punto de vista, que las máquinas de sujeción no estén fundamentadas en relaciones en donde el poder de uno es el no poder del otros, estableciendo relaciones de dominación, sino básicamente que la perfección de la arquitectura y de la misma configuración espacial de éstas es tal, que logra hacer cada vez más inútil el ejercicio corporal de la vigilancia. Los vigilados, sin saber que el vigilante esta efectivamente ejerciendo su labor, se sienten asediados por un supuesto ojo. Con ello la multitud, lugar de intercambios múltiples, se anula en beneficio de una colección de individualidades separadas (Foucault, 2002: 204). La sala de clases como territorio en donde aparecen individualizados cada estudiante con sus puestos asignados y reconocidos por el profesor o la profesora, permite a estos que al irrumpir un movimiento o una palabra fuera de la norma, gracias a la individualización espacial, pueda reconocer de donde viene la molestia, la logra identificar. Los

recreos, por su parte, necesitan mayor vigilancia, sobre todos en aquellos espacios en donde al ojo le cuesta llegar, lugares donde el hormigueo tumultuoso aparece de forma irregular. En la marcha estudiantil ya el hormigueo es evidente, aparece otra forma de educarse, y los jóvenes lo saben, por eso vociferan un grito que subvierta la escuela como el único espacio educativo, al grito de "en la calle y sin permiso yo me educo y organizo", aparece la otra educación, la otra escuela, esa que mediante un ejercicio comunitario intenta disputar la norma disciplinaria de La Escuela oficial.

Bajo estos criterios, La Escuela es uno más de los focos locales por donde las jerarquías sociales se imponen, se ejercitan y legitiman. Las relaciones de poder se viven internamente,

“las escuelas son sitios donde se realizan prácticas sociales, que si bien tienen su especificidad, están constituidas -como toda práctica social-, por relaciones de poder. Las escuelas son espacios sociales no homogéneos, de clase, género y raza, dentro de los cuales se viven relaciones de poder antagónicas, relaciones de dominación, resistencia, emancipación” (Fossati y Oyola, 2003: 30).

Son por medio de estas relaciones de poder que se constituyen determinadas subjetividades, formas de saber y corporalidades. Es la jerarquía interna que se impone, la que ajusta modos de ser y actuar en el campo escolar, la que finalmente instituye un *habitus*. Ahora bien, estas relaciones de poder no sólo se dan por medio de prácticas sociales de vigilancia, castigo y corrección, sino además existe toda estructura del campo educativo que permite tal reproducción de las normas y saberes impuestos. Veamos pues la operatoria interna del campo educacional.

EL CAMPO EDUCATIVO NEOLIBERAL: LIDERAZGO, PODER Y CONOCIMIENTO.

Cuando la dictadura cívico-militar de Pinochet daba sus últimos respiros, los técnicos neoliberales dejaron amarrado políticas para sustentar el régimen económico de privatización más allá de la dictadura, y con ello hacer de la recuperación de la democracia un paquete enfundado con cintas forjadas bajo el Consenso de Washington. Los gobiernos de la Concertación, no lo hicieron nada de mal administrando y profundizando lo dejado por nuestra extraña dictadura autoritaria y neoliberal. Entre los nudos del amarre dictatorial, la educación tuvo un sitio honorífico. Se minaron las antiguas consignas y estructuras educativas, en donde “gobernar era educar”, se dejó en casi nada ese Estado benefactor que incidía en ámbitos económicos y sociales, como la educación, y se instaló la idea-fuerza de que el mercado, y su derivación competitiva, sería la salvaguarda del nuevo Chile, del “jaguar de Latinoamérica”. El Estado tendría dos facultades: proteger la propiedad privada y generar políticas públicas focalizadas, mas no estructurales, mediante subsidios, becas, incluso transformándose en aval para el endeudamiento de estudiantes con la banca privada; todo ello para palear focalizadamente los estragos que provoca el neoliberalismo.

En específico, en la educación se modificó tanto su forma de financiamiento, como la estructura de poder del campo educativo. Sobre el financiamiento, se generó un sistema de subvenciones estatales por estudiante y “se promueve el ingreso de gestores privados al sistema educativo que posibilitarán la creación de establecimientos con financiamiento estatal o estatal mixto bajo la administración de sostenedores privados” (Arancibia, 2008: 2), es decir el Estado entrega una subvención por estudiante acreditado, tanto a municipalidades y a privados (a estos últimos cuando las escuelas tienen financiamiento estatal mixto o particular subvencionado), generando que particulares reciban dinero de las arcas públicas para beneficio propio. Esta forma de financiamiento, que posibilita el lucro mediante la educación, es la que actualmente se ve altamente cuestionada en Chile, y por la que miles de estudiante han salido a protestar durante los últimos años. De la misma forma, las municipalidades reciben subvenciones del aparato central para sostener los establecimientos educativos que se encuentran bajo su administración, pero dado la falta de recursos en muchas comunas del país, la desigualdad entre escuelas particulares y municipales no hace más que acrecentar.

Por otro lado, pero enraizado en la cuestión del financiamiento, la estructura interna del campo educativo vivió ciertas modificaciones; la principal, una disminución de la injerencia en el ámbito de la gestión y administración por parte del ministerio de educación en las escuelas, aunque manteniendo ciertas funciones normativas, como es la definición de contenidos generales en el curriculum, no

obstante permitiendo una flexibilidad en éste ámbito atendiendo la necesidad de los establecimientos, o más bien a la necesidad y visión de sus “sostenedores” y/o directores.

Es así que actualmente el campo educativo contiene al menos tres subcampos: la unidad escolar; las instituciones rectoras (municipalidades, corporaciones, ministerio, etc.); y los organismos internacionales (CEPAL, Banco Mundial, etc.) (Williner, 2002: 238.242). Cada una de ellas mantienen vínculos indisolubles, las cuales están por sobre motivaciones subjetivas y voluntades individuales, así como también cada subcampo contiene agentes relacionados entre sí bajo jerarquías de poder que superan las voluntades personales y los vínculos intersubjetivos (Bourdieu, 1995: 64). Es decir, los agentes que conviven en el campo educativo mantienen relaciones objetivas según la posición de cada cual dentro del campo o subcampo. Todo esto parece confuso. Para intentar esclarecer lo mencionado, me adentraré brevemente al pensamiento de Pierre Bourdieu para luego, con base a sus marcos analíticos, dar una caracterización del campo educativo, en particular de las unidades escolares, y cómo ello genera jerarquías de poder que posibilitan instalar un tipo de conocimiento y por tanto un sujeto de conocimiento en La Escuela.

Cuando avizoraba, siguiendo a Foucault, una arquitectura y una mecánica de la dominación en las instituciones escolares, hablaba de los artefactos y cotidianidades que posibilitan la vigilancia y control en los cuerpos y subjetividades estudiantiles. La guardia constante, y la posibilidad cierta del castigo edificador, concentraron las anteriores líneas, las que entiendo como un marco general para comprender La Escuela. Pero estas maquinarias de dominación, como bien señala Bourdieu, se basan no solo en mecanismos, sino se permean tanto estructuras, como relaciones sociales dentro de campos sociales particulares y articulados. Para dar cuenta de ello, Bourdieu cimentó un entramado conceptual que le permitió reconstruir ciertas dinámicas internas de la dominación; tales conceptos son *campo*, *habitus* y *capital*, de las cuales se derivan otras categorías que iré deshilvanando.

*

Al momento de establecer un espacio social de investigación, Bourdieu recompone un entramado relacional, en donde sujetos conviven jerárquicamente, haciendo del espacio particular un ámbito social en donde las relacionales son fundantes para su comprensión. Tales relaciones se forjan entre agentes con posiciones dispares dentro del espacio social, y su posición está conexas a la acumulación o falta de capitales específicos disputados. Este espacio social, Bourdieu lo llama *campo*, el cual se define primero, como señalé, por lo que internamente está en juego, por lo que se disputa, por

los *capitales* propios que se pugnan en cada campo. En el campo de La Escuela, en particular, lo que se encuentra en juego, su *capital* en disputa, son los *recursos para tomar decisiones*, es decir, la posesión de “la autoridad; el conocimiento que poseen los sujetos; las relaciones informales que se construyen en la organización; la normativa; la dirección de pensamiento, que otorga el sello personal a la escuela y los recursos económicos con los cuales la organización puede contar” (Alicia Williner, 2002: 237), son estos los recursos con los que cuenta las direcciones escolares, y que les permite tener internamente el goce de las decisiones.

La estructura del campo, su ordenamiento interno, tiene como cimiento las relaciones entre agentes que se disputan la apropiación del capital específico. Su soporte al estar constituido por una relación, es más bien de carácter inestable, dado que la posición de los agentes o instituciones está determinada por la situación actual. En este sentido, los agentes que se encuentran dentro de un campo particular, al luchar por los capitales específicos que se encuentran en juego dentro de ese campo, logran obtener de forma contingente mayor o menor capacidad de capitales, lo cual los determina momentáneamente en una posición dentro del campo, que les permite relacionarse con las otras posiciones mediante jerarquías definidas por la cantidad de capitales acumulados. Así, la situación de dominante y subordinado es una condición histórica, nunca natural. Con ello, las expresiones cotidianas de jerarquización interna en La Escuela, no debemos entenderlas como obvias, ni menos como obligatorias para la mantención de la educación, ya que tan solo son relaciones desiguales contingentes que permiten otorgar el usufructo de las decisiones a una posición en particular, por sobre otras.

Ahora bien, las jerarquías de cada campo no solo se usufructúan por las relaciones entre los agentes con distintas posiciones, sino que existe al interior del campo un modo de ser que facilita la reproducción de las distinciones y desigualdades internas. Es lo que Bourdieu denomina *habitus*, es decir, aquel cúmulo de técnicas, de referencias, de "creencias" legitimadas por el curso de la historia del campo específico. Quien ingrese en ese campo particular debe conocer y reconocer el *habitus* interno, con ello éste se presenta como condición para que funcione el campo, a la vez que como producto de dicho funcionamiento (Bourdieu, 1990). En otras palabras, las relaciones objetivas entre los agentes generan no tan solo jerarquizaciones, sino también un ethos, una manera de actuar dentro del campo, disposiciones persistentes que determinan nuestras prácticas, nuestros usos y formas de relacionarnos, las que hacen de los individuos, agentes dentro de un campo específico movidos por referencias aprendidas bajo jerarquías derivadas por la concentración o falta de capitales específicos. Dentro del marco de La Escuela, los estudiantes se mueven de determinada forma, aprenden que posturas, ideas y prácticas son permitidas en la normativa interna; la vigilancia y el castigo no operan

simplemente bajo una mecánica de dominación, sino es relacional, enfrenta a agentes con distinciones de poder, con capacidades disímiles para acumular capitales y por lo tanto con posiciones antagónicas en el campo escolar, todo lo cual permea en los cuerpos y subjetividades generando *habitus* que posibilitan la reproducción de la estructura de poder al interior del campo educacional.

Por otro lado, existen fronteras entre campos, que hacen que cada relación interna no influya necesariamente en otro campo. Ahora, los límites de éstos son definidos por el campo específico mismo, o más bien por quienes mantienen roles dominantes en éste, en consecuencia las presiones externas por modificar la estructura relacional desigual de un campo, son muchas veces infructuosas, dado que los agentes con posiciones decisivas en la interna, pueden tener la capacidad para frenar aquellos impulsos transformadores foráneos. Con ello, la existencia de un campo educativo, con sus jerarquías y fronteras interiores, valida lo que es legítimo o ilegítimo discutir y cuestionar en torno a la educación. Así, La Escuela bajo su administración jerárquica, intenta borrar incidencia a su supuesto exterior: la calle. Para dar cuenta de esto solo basta observar la arquitectura escolar más extendida: grandes murallas y rejas separando el intra del extramuro escolar, que intenta entorpecer la entrada de las urgencias sociales en La Escuela, es por eso que cuando los estudiantes decididos en hacer correr sus insatisfacciones con el modelo educacional y social en el intramuro escolar, se torna necesario generar “paros reflexivos”, derechamente paros o por zancas o por barrancas tomas de los establecimiento educacionales. Pareciese que la única forma de hacer entrar en La Escuela las problemáticas sociales, es suspender su cotidianidad, es fracturar la jerarquía permanente, es hacer desgarrar momentáneamente el *habitus* que impone la normativa que impide que los dolores y alegrías extramuros se manifiesten. Y si por algún motivo, alguna lectura a contrapelo de la oficialidad logra, por vía institucional, entrar al circuito educativo oficial, se le es despojado de politicidad, queda como mero fetiche cultural; desarraigado su poder transformador, desde el punk, pasando por el mapudungun, hasta las contradicciones de clase pueden visitar como contenido curricular La Escuela.

De este modo, las nociones de la sociología bourdeana permiten adentrarse en las lógicas relacionales y estructurales de la dominación. Nos presentan un entramado conceptual que bajo la observación de permanentes relaciones objetivas entre agentes con posiciones diversas y en confrontación, por la adjudicación de capitales específicos, conforman un campo en el cual perviven y se reproducen formas de relacionarse y habituarse en él, las que generan un conjunto de creencias y técnicas que permiten mantener la convivencia que legitima o subvierte las jerarquías internas de un campo.

*

Dicho esto, me permito volver a lo anunciado más arriba: el campo educativo contiene, para el caso chileno, al menos tres subcampos que permiten darle una comprensión bajo la generalidad de la instalación del neoliberalismo en la educación.

Enunciaba que existía por un lado la influencia de organismos internacionales, como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) o el Banco Mundial, que al concentrar, primero, grandes recursos económicos que pueden ser destinados a la educación y, segundo, al convocar en ellos capitales culturales que logran influir las agendas estatales, pueden hacer de una “cultura” específica, la oficial y necesaria. Es así que, por ejemplo, las reformas educativas que se viven en los 90’ en América Latina, y por extensión en Chile, vienen bajo una fuerte impronta de estos organismos internacionales, son ellos que, siguiendo las lógicas del mercado y poniendo el énfasis en la calidad entendida como una habilidad competitiva que permitiría el ingreso de mejor manera al mercado mundial, instalaron categorías propias de las empresas capitalistas, como liderazgo, haciendo del proceso educativo un problema de gestión y administración.

En segundo término, las instituciones nacionales influenciadas por el marco establecido por los organismos internacionales, al concentrar igualmente, pero a nivel local, recursos económicos y capital cultural, logran situar un currículum oficial y nacional, sin profundizar por ejemplo en diversidades culturales, mediante pruebas estandarizadas que obligan a los profesores y profesoras a ceñirse a contenidos impuestos, por lo tanto arbitrarios. Igualmente, la institución ministerial, en conjunto muchas veces con universidades, también profundizan esta lógica ingenieril para comprender el campo educativo. Iniciativas ministeriales como Agencias de Calidad o becas para directores de escuelas en programas en donde se incentiva el “liderazgo” y la “gestión escolar”, apuntan a establecer una coherencia entre el fortalecimiento de directores que operan como líderes no despóticos, según la imagería neoliberal, sino como gestores de “ventajas comparativas” y la mejora en los rendimientos escolares, los que por cierto son medidos bajo las ya señaladas pruebas estandarizadas. Es decir, en el campo educativo existen organismos institucionales que por medio de recursos económicos y capitales culturales legitimados vía conexión al campo de poder político institucional, se encuentran edificando un discurso educativo ligado al armazón conceptual neoliberal.

“La acuñación de términos como: competencias, mercado escolar, oferta escolar, demanda escolar, ranking de establecimientos, nos dejan ver la colonización que ha vivido el lenguaje de la educación por parte de algunos de los conceptos hegemónicos, propios del sistema económico chileno de las últimas décadas y que se han ido legitimando al nivel político, social y cultural” (Arancibia, 2008: 3).

Es así, entonces, que el experimento de la educación chilena, fundamentado por la Concertación, proclamó una forma de administración educativa basada en las lógicas de la ingeniería comercial de cuño neoliberal, mediante el cual emergieron categorías como la “escuela eficiente” que, para su visión ingenieril, era la solución para igualar los resultados académicos que evidenciaban, y evidencian, la estratificación social. Es decir, pretendieron “demostrar que existen factores que explican la posibilidad de la igualdad de oportunidades en educación, por medio de insistir en la necesidad de la calidad de las escuelas y los profesores” (Redondo, 2004: 21), lo cual, por cierto, ha quedado de sobra demostrado que no es la vía para nivelar los resultados entre escuelas de sectores populares con los de sectores acomodados y, más bien, como señaló la OCDE, el problema se sitúa en un sistema educacional que conscientemente está estructurado por clases. Y para dar cuenta de ello, sólo basta volver al Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación del año 1995, titulado “Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21” en donde se expone la visión que ya se comenzaba a materializar sobre el sistema educativo. La comisión, liderada por uno de los ideólogos de la Concertación en materia educativa, José Joaquín Brunner, expele tanto un discurso de emprendimiento y liderazgo económico, como un aprecio a la maximización de la competencia y la productividad que, por cierto, se vincula a una tradición nacional edificada en torno a la glorificación de personajes de nuestras clases dominantes. Por ejemplo, en la nota introductoria escrita por el entonces Rector de la Universidad de Chile, Jaime Lavados Montes, se señala, en su primer párrafo y sin rodeos, lo siguiente: “la globalización de la economía exige a los países elevar su competitividad, y la educación ha pasado a considerarse uno de los factores claves para incrementar la productividad y para agregar valor a los productos de exportación” (1995: 13). Así, el párrafo que inaugura este informe central de la política educativa del Chile de la Concertación, no habla sobre la necesidad de resolver la estratificación, no se refiere a la desigualdad entre ricos y pobres en materia educativa, no parte presentando la educación como derecho, sino se refiere a la educación como un factor para incrementar la productividad, es decir, si para el rector de la institución educativa de carácter pública más tradicional del país, la educación no es más que un factor importante para asegurar la competitividad productiva en el marco de la globalización, evidentemente para los agentes políticos del neoliberalismo no tenía otro cariz que el de utilizar el sistema educativo como un medio más para la profundización de los valores del régimen neoliberal. Por otro lado, y aunque parezca banal, dentro del entramado discursivo del citado informe se enaltece una tradición educativa que se presenta como nacional, pero que en el fondo representa una historia de negaciones frente a otras realidades del país, con ello, el

fundamento de la educación neoliberal de la Concertación, no sólo se construye con base al ideario competitivo y de máxima productividad del sistema económico heredado de la dictadura, sino que también se vale de una tradición educativa que ha negado sistemáticamente de ver a Chile como un país en donde no sólo habitan chilenos y, más aún, como un país con una rica tradición educativa por fuera de la institucionalidad conservadora y aristocrática, así, en este informe se presenta en su punto 1.5 la necesidad de construir una educación para que el “pueblo tenga un adecuado nivel educacional”, tal como antes otros ilustres hicieron, entonces, esta comisión se siente interpelada por -así los llaman- las voces del pasado,

“Nos dicen -señala el informe- los Barros Arana, los Letelier, los Cifuentes, los Núñez, los Matte, las Labarca, que lo primero y fundamental de un país es su educación, y su educación masiva, es decir, la que tiene por objeto a las grandes mayorías nacionales. Gracias a lo que ellos hicieron, con las limitaciones impuestas por su tiempo, el país vio transformada su sociedad. Y es que los educadores del pasado sabían que ninguna realización, ningún progreso eran posibles si no había un adecuado nivel educacional del pueblo (1995: 22).

Es evidente la tradición que enarbola la comisión, es la historia de nuestra élite que vio con funesta mirada a “descamisados” y “araucanos”, es la historia de los héroes intelectuales de la patria oligarca, en esa historia se afirmó la comisión de educación que ideó el plan educativo para el Chile del siglo XXI, pero que más podríamos esperar si el único historiador del comité técnico es el insigne pinochetista Gonzalo Vial Correa. Acá, de manera inevitable, comienza a asomarse tibiamente la pregunta por la interculturalidad, y comenzamos a caer en cuenta que el ropaje de diversidad que se instaló dentro de los gobiernos de la Concertación, no fue más que eso, un ropaje, una prenda usada para revestir la esencia de su cuerpo ideológico, en donde la *otredad* sólo es visitada en términos folclóricos, porque en el fondo, los ideólogos de la transición, siguen creyendo en la necesidad de que el pueblo logre un “adecuado nivel educacional”, que para efectos del informe se encuadra bajo la noción de hacer más competitivo, en el marco de la globalización, a eso que definen como pueblo.

Por otro lado, la formulación categorial de La Escuela neoliberal, cristalizada mediante instituciones gubernamentales e internacionales, ha potenciado la figura de la dirección (Directores y Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas) como un baluarte para la conquista de la calidad educativa. Son ellos los mandatados en desarrollar condiciones escolares que permitan cumplir los estándares de calidad. En este entramado, tanto los y las docentes, los y las estudiantes y la comunidad escolar (apoderados, vecinos, etc.) aparecen más como piezas que como agentes de incidencia y transformación, aunque muchos “expertos” en la materia hacen llamamientos para edificar “liderazgos distribuidos” (Anderson, 2010: 50), lo que en las últimas quiere decir gestionar de buena forma, por

parte de los directores, los “recursos humanos” disponibles. Así las cosas, el liderazgo en La Escuela sería un símil del gerente de un banco, de una empresa, de un callcenter, sus funciones estarían más relacionadas con extraer las mayores competencias de los recursos disponibles (docentes fundamentalmente), y generar programas de acción que apunten a posicionar su institución escolar en los altos niveles de los ranking nacionales. Si se abren brechas de participación, ellas deben estar dispuestas a generar tácticas para alcanzar el fin estratégico: la calidad educativa neoliberal.

Bajo este sentido, el campo educativo al estar jerárquicamente constituido, permite que los agentes con mayores grados de capitales económicos y culturales disponibles, legitimados internacional y localmente, logran posicionar un tipo de conocimiento como oficial y necesario; la perspectiva mercantil en Chile entró en la educación con fuerza, y no solo en materia de financiamiento, sino su lenguaje y organización empresarial caló profundo en el campo educativo, legitimando un *habitus* basado en los valores del neoliberalismo. La vorágine neoliberal impuso como valor social el consumo, con ello la realización del “yo” está constituida por la adquisición de objetos o servicios (Moulian, 1998). De este modo, la educación vista no como un derecho, sino como un bien de consumo, es hoy uno más de los instrumentos para legitimar las categorías y el funcionamiento de este sistema económico, político y cultural.

Todo lo anterior se ve materializado en La Escuela, es en este territorio que las políticas del neoliberalismo se cosifican, envolviendo el ya tradicional panoptismo, que mediante la vigilancia y el castigo hacen dóciles los cuerpos y las subjetividades, con la promoción de los valores del mercado desaforado y las jerarquías como naturalidades supra-históricas. El tercer subcampo educativo, La Escuela, convive bajo las modalidades impuestas por el campo de poder institucional y por los agentes dominantes de los otros dos subcampos, así lo que identifiqué más arriba como “recursos para la toma de decisiones” al interior de las unidades escolares, se ven atravesadas por las disposiciones ya presentadas.

Estos recursos para decidir los tránsitos internos de las escuelas, según Alicia Williner, operan en tres ámbitos de la organización escolar: 1) el ámbito *técnico pedagógico*, es decir las concepciones y prácticas del qué, cómo enseñar y evaluar; 2) el ámbito *administrativo*, que supone lo relacionado con la gestión de recursos económicos y de la distribución de los espacios y tiempos del personal docente y administrativo; y 3) el ámbito *sociocomunitario*, que atañe a las relaciones que mantiene la unidad escolar con el extramuro institucional (2002: 253). Todos estos ámbitos se encuentran, la mayoría de las veces, bajo las disposiciones del liderazgo escolar, ellos son los adecuados, según la lógica educativa contemporánea, en resolver tales circunstancias vitales para el desarrollo de las escuelas.

Lo anterior se hace patente, sobre todo, al analizar la definición que la Ley General de Educación (LGE) tiene sobre la *Comunidad Educativa*. Hagamos un poco de historia reciente. Luego de intensas movilizaciones estudiantiles el año 2006, el primer gobierno de Bachelet se vio en la urgencia de generar un nuevo marco regulatorio para el sistema educativo en Chile. Ese año, las y los estudiantes secundarios lograron alzar un movimiento social que puso en tela de juicio, por primera vez de manera masiva y transversal, la educación que edificó la Concertación. Las críticas estaban sobre todo apuntando a la estratificación que profundizaba el sistema educativo, para ello, los y las estudiantes, junto con otros actores educativos, lanzaron los dardos sobre la forma de administración y financiamiento de las escuelas, reglamentada bajo la Ley Orgánica General de Enseñanza (LOCE), uno de los últimos amarres legales que dejó la dictadura cívico-militar, frente a ello, el movimiento social por la educación propuso la des-municipalización y el fin del sistema de subvenciones dentro del sistema escolar, y con ello recuperar el rol central del Estado en materia educativa. Historia conocida es que, luego de un proceso de dilatación en mesas de trabajo, la nueva ley no constituyó un avance en comprender la educación como un derecho que debe asegurar el Estado, sino que volvió técnica una ley que se presentaba de manera general, es así entonces que estipuló, de forma clara, ciertos requisitos y conceptos que anteriormente aparecían sin una definición concreta, en otras palabras, la modificación de la LOCE por la LGE no vino más que a perfeccionar un sistema educativo segregador. Entre estas especificaciones conceptuales, la categoría de *comunidad educativa* tiene, para los fines de este texto, una centralidad sustancial.

Durante este capítulo he intentado poner de manifiesto el rol fundamental que juegan las relaciones de poder al interior del campo educativo para comprender las definiciones sobre el sujeto de conocimiento que se han instalado mediante el establecimiento y desarrollo del neoliberalismo. Siguiendo este argumento, considero que la forma de reglamentar las relaciones entre los actores educativos al interior de La Escuela, determinadas por la LGE, nos muestra claramente lo que he intentado señalar. En el artº 3 de la Ley General de Enseñanza del año 2009, se señalan los principios rectores del sistema educativo chileno, en particular, en su letra G, la cual se refiere al tema de la participación, se estipula lo siguiente: “Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente” (Ley 20370, 2009). Es decir, dentro de la misma ley se faculta a la comunidad a participar en el proceso educativo reglamentándose en la normativa vigente, veamos, para comprender de mejor forma, que se entiende por comunidad educativa y cuáles son los encuadres de la normativa vigente.

Señala la ley, en su artº 9 que “la comunidad educativa está integrada por alumnos, alumnas,

padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes, directivos y sostenedores educacionales”, es decir,

“la comunidad educativa es una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa. Ese objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos que son miembros de ésta, propendiendo a asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico.” (Ley 20370, 2009)

Hasta aquí, la ley, considerando la letra G del artº 3, permitiría a todos los agentes que comparten el objetivo común, reglado en el artº 9, poder participar en el proceso educativo, es decir, si sólo consideramos lo hasta acá dicho, podríamos estar frente a una ley que promueve la generación de escuelas participativas pero, como veremos, bajo el prisma de esta ley la participación tiene encuadres según roles y disposiciones normativas. Ya desde el mismo artº 9, y sin titubeos, encontramos el primer freno hacia procesos de participación, al señalar que “el propósito compartido de la comunidad se expresa en la *adhesión* al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia establecidas en el reglamento interno”, con ello, si bien la ley considera que la comunidad escolar tiene facultades de participación, según un objetivo común que presenta primero de manera general, reglamenta tempranamente que aquel objetivo común pasa por la *adhesión* al proyecto educativo del establecimiento, es decir, nada de procesos de construcción participativos de los proyectos educativos, nada de posibles modificaciones mediante espacios democráticos de discusión, sino la comunidad educativa sólo tiene que ceñirse al proyecto preestablecido por la institución escolar. Para la LGE, participar significa adherencia a tal o cual proyecto, nada muy distinto a cómo ha entendido la Concertación y la Derecha la democracia, para quienes votar es participar.

En seguida, en su artº 10, la ley profundiza en la definición de la participación, quizás para no dejar clavos sueltos, y detalla los derechos y deberes del que cada agente dispone, según el rol que ocupan dentro de la comunidad educativa, o en palabras de Bourdieu, según el capital acumulado dentro del campo educativo. Es en este artículo en donde más se pone de manifiesto la jerarquía dentro de La Escuela que, según mi punto de vista, es la gran traba para interculturalizar el sistema educacional, dado que impide un democrático dialogo de saberes al interior del campo educativo. Es así, que sólo basta con detenerse en la utilización de los verbos por cada actor educativo para dar cuenta de la verticalidad en las relaciones de poder dentro de La Escuela. Cuando la ley se refiere a los estudiantes, se repite la palabra *recibir* (“recibir una educación...”, “recibir una atención...”), lo cual sitúa a la niñez y a la juventud como objetos de protección, es decir, son vistos bajo el enfoque tutelar, no bajo el enfoque de derechos, mediante el cual serían concebidos como sujetos activos de derecho,

como constructores activos de su devenir, en últimas, como ciudadanos. Se reconoce participación estudiantil, dentro de la ley, sólo para materias culturales y recreativas, de este modo, no es extraño que la interculturalidad tenga sólo una intención alegórica, sobre todo si consideramos que las y los estudiantes sólo pueden expresar sus inquietudes culturales bajo un sentido recreativo, extracurricular, mas nunca como elemento constituyente de su proceso formativo. Por su parte, padres y apoderados, además de tener derecho a estar *informados*, la ley señala que pueden participar aportando en el desarrollo del proyecto educativo, pero “en conformidad a la normativa interna del establecimiento”, lo cual, también, coarta su posible injerencia. En el ámbito de los profesionales de la educación, además de tener algunos derechos laborales básicos, se indica que pueden proponer iniciativas que tengan por objeto el “progreso del establecimiento, en los términos previstos en la normativa interna”, en otras palabras, su participación, según ley, estaría reglamentada bajo la noción de iniciativa, nunca sobre la bases constituyentes del proyecto educativo, y además esas iniciativas deben ceñirse a la normativa interna. Por cierto, se hace evidente que, para la LGE, participar significa adherirse a la normativa interna. Por último, y aquí todo lo dicho adquiere aún más coherencia, los cargos directivos, señala la ley, tienen el derecho y el deber de *conducir, liderar y supervisar* el buen desarrollo del “proyecto educativo del establecimiento que dirigen”, en otras palabras, son quienes concentran mayores cantidad de capitales, que finalmente les permite tener el monopolio de las tomas de decisiones al interior de La Escuela.

La jerarquía, lo hemos visto, constituye la relación legal mediante la cual la comunidad educativa convive, convirtiendo la desigualdad de poder, al interior del campo educativo, en un elemento ineludible para explicar la conformación de un sujeto de conocimiento ideal. Al restringir los procesos participativos en las instituciones escolares, sobre todo en lo referente en la construcción de los proyectos educativos, difícilmente se podrán instalar al interior de La Escuela saberes que conviven por fuera, o en pugna, con el conocimiento ideal instalado por la Concertación, lo cual convierte a los valores del neoliberalismo (competencia, productividad, liderazgo, etc.) en un armazón difícil de roer.

*

En fin, la trama de poder al interior del campo educacional ha generado, en todos sus niveles, la construcción de regímenes de verdad que encierran una intención de sujeto de conocimiento. Bajo el marco del neoliberalismo, la premisa se sitúa sobre la posibilidad de preparar ciudadanos para el mundo global, todo lo cual se sostiene en la lógica ingenieril de gobernanza. La gobernabilidad, entendida como la gestión estable del aparato político, que permite un desarrollo armónico de la

acumulación de capitales, se presentó como la manera ideal de administración, lo cual, ciertamente, permeo La Escuela. Por supuesto, la gobernabilidad opera como una máquina que expulsa la contrariedad, y deja la tarea en manos de “expertos”, con ello las colectividades críticas constituyen masas amorfas e irracionales. Esto permite que al interior del campo educativo se generen prácticas excluyentes, dado que el régimen de verdad se constituye desde la esfera del discurso neoliberal, expulsando aquellas visiones y prácticas que se encuentran por fuera, o en pugna, a ella. Ahora bien, como veremos, el neoliberalismo desarrolló una táctica de exclusión más sofisticada que la del liberalismo clásico, pero lo fundamental hasta acá es dejar por sentado que la naturalización de las jerarquías en el campo educativo le ha permitido a la gobernabilidad actual impulsar un régimen de verdad y un sujeto de conocimiento derivado de las lógicas del neoliberalismo.

KÜLA

**LA ESCUELA ENTRE EL MULTICULTURALISMO NEOLIBERAL Y LA
INTERCULTURALIDAD CRÍTICA**

APERTURA

En el apartado anterior intenté una interpretación general de las formas y relaciones de poder al interior de La Escuela neoliberal. Busqué potenciar un argumento que vislumbrara el disciplinamiento y la instauración de un tipo de conocimiento al interior de las unidades escolares, como derivaciones de jerarquías que posibilitan, desde ámbitos macros y micros, la reproducción misma de aquellas desigualdades. Construido éste marco general me permito avanzar hacia una particular consecuencia de la división desigual de poder en el campo educativo: el carácter monocultural y asimilacionista con los pueblos indígenas, y en particular con la sociedad mapuche.

La Escuela en Chile, desde el siglo XIX, ha generado estrategias de ocultamiento de los saberes y de la politicidad mapuche. Aquellas estrategias no han sido, por supuesto, homogéneas durante el tiempo, se han modificado según contextos de interpretación de la *otredad* (Pinto, 251-259). Sí para la segunda mitad del siglo XIX, bajo la impronta del progreso y el darwinismo social, lo mapuche aparecía como un lastre para el desarrollo del país, y por tanto exhibidos como inconvenientes, como aquello de lo que las futuras generaciones deberían sacudirse, con la aparición del indigenismo durante el siglo XX se alzó a lo mapuche como un componente básico de las tradiciones nacionales, fortificando por sobre todo cierta imagen relacionada con la “aguerrida” lucha que se dio frente al invasor español, generando una lectura de continuidad histórica entre los “araucanos” del siglo XVI con los “próceres de la patria” que llevaron en sus hombros el proceso de independencia nacional. Posterior a la Independencia de Chile, nada o muy poco se dice sobre la sociedad mapuche, quizás ciertos destellos sobre lo que eufemísticamente se denomina “Pacificación de la Araucanía”, el cual será transmitido según las directrices ideológicas del profesor o profesora de turno. Y esto sólo en materia de conocimientos conceptuales dentro de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, más como saberes actitudinales o procedimentales los conocimientos y los procesos políticos mapuche han quedado obnubilados dentro del marco curricular.

Ahora bien, sobre esto último, durante al menos las tres últimas décadas se han potenciado lecturas que intentan suprimir los parámetros racistas en la educación, las que han alimentado discriminaciones y exclusiones hacia los pueblos indígenas. Tanto los Estados latinoamericanos, como las mismas sociedades indígenas, han generado estrategias para superar la matriz colonial-racial que sustenta los saberes educativos. La cuestión es que aquellas estrategias, sobre todo cuando vienen desde las unidades educativas institucionales, no fisuran las relaciones de poder al interior del campo

educativo, sino más bien vuelcan la cuestión hacia un asignaturismo que nada resuelve, y sólo pone un manto culturalista a un problema de carácter político. Lo que sigue es una caracterización, interpretación y crítica de aquellas estrategias educativas multiculturales, que muchas veces no hacen más que modificar levemente las formas de asimilación, y nada hacen para perturbar las relaciones de poder que, como intenté señalar más arriba, son al mismo tiempo el fundamento y la base de reproducción de las desigualdades en el campo educativo.

LA ESCUELA NEOLIBERAL Y LA DIVERSIDAD

Que La Escuela funcione mediante la vigilancia, el castigo y la instrucción no debería traernos mayores pasmos, si estuviésemos en pleno siglo XIX o en la primera mitad del XX, tiempos en el cuales los Estados se encontraban en una situación favorable en comparación con la actual, el sistema productivo mantenía la industria como órgano central para su desarrollo, el consumo no era la lógica principal de relación humana, el conocimiento no era una mercancía y la información no era una explosión de datos abrumadores y sobrestimulantes, como lo es hoy. Y es precisamente esto, una de las paradojas del actual sistema educativo: el mantenimiento de un tradicionalismo ilustrado en la escuela, mientras en las calles, que sobrepasan los muros del establecimiento escolar, la emergencia de múltiples identidades, la preocupación sensorial desatada, la sexualidad desbordada, las contradicciones de clases evidentes, transforman la escuela en un órgano infértil, en donde la reproducción de libros polvorientos se convierte en muchos alumnos en el aburrimiento más detestable de su experiencia social. La escuela de este modo es obligación, y no necesidad para muchos estudiantes, es esto lo que Lewkowicz denomina como “escuela galpón” (2004), es decir cuando advertimos que la institución es revestimiento de institucionalidad estatal, mientras dentro de ella se vive una orfandad de leyes generales, y simplemente la instauración de “reglas del juego” es lo que conduce los cuerpos estudiantiles a determinadas formas de actuar dentro del encierro. La Escuela se convierte en un espacio en donde se debe sobrevivir, no es vital, sino es sólo formalidad para coexistir en sociedad. Este fenómeno no responde a una lógica interna dentro de la educación, sino es consustancial a la forma de recrear la sociedad neoliberal y, en nuestro caso, postdictatorial.

Por un lado el asalto neoliberal, cómo señalé más arriba, provocó lo que conocemos como desestatalización o municipalización, mediante la disminución de la responsabilidad social del Estado para con la educación, y además permitió pensar e imaginar la educación no como un elemento crítico o cuestionador, sino como una cuestión de gobierno e ingeniería, de este modo, estructuralmente, la educación depende más de la necesidad del mercado, que de una política pública con proyecciones históricas, pero al mismo tiempo pretende entregar la imagen interna de un dispositivo que ambiciona distanciarse de ciertas lógicas consumistas, propias del sistema neoliberal. Por otro lado, la estela de la dictadura configura un escenario despolitizado que pretende la educación como una reproducción mecánica de contenidos entre un técnico y un futuro operador de máquinas funcionales al sistema productivo y político. Es decir, un sistema basado en la instrucción, el control y el orden, propio de la ilustración moderna, bajo una estructura despolitizada y mercantilizada, propio del neoliberalismo. La

Escuela, mediante un escenario que potencia las relaciones de tipo económico, diluye su potencial crítico, y establece su función reproductora promoviendo nuevos sentidos. Así, la instrucción continúa operando como consustancial en La Escuela, pero modificando las significaciones transmitidas; el enfoque neoliberal en la educación promueve nuevos valores, y para ello designa las jerarquías escolares con el manto conceptual empresarial, y mediante la buena o mala gestión de los liderazgos se permite el ingreso de colores diversos, cual comercial de Coca-Cola, celebrando diversidades despolitizadas.

En este sentido, la concentración de los recursos para tomar decisiones dentro del campo educativo no se ve transformada. Las relaciones jerárquicas al interior de La Escuela, como intenté manifestar en el primer capítulo, no han sufrido variaciones sustanciales, sino sólo se han reconceptualizado trayendo los términos neoliberales (gestión, liderazgo, mercado, metas, etc.) al campo educacional. Esto aún permite controlar el tipo de sujeto de conocimiento que se alentará en las unidades escolares. Pero ¿cuál es el sujeto de conocimiento del neoliberalismo?

Dentro de la lógica neoliberal, muy por el contrario a los juicios ideológicos del capitalismo decimonónico, la diversidad aparece no como una piedra de tope, sino como un bien posible de consumir. Dentro de la lógica del capitalismo tardío la tolerancia a diversidades varias es una necesidad, tanto por que demostraría que nos ubicamos actualmente bajo un contexto post-ideológico (Zizek, 2008), como porque de aquellas diferencias culturales se extraen grandes ganancias económicas y políticas. Es decir, actualmente nos encontramos en

“una situación en que la eficacia de los mecanismos del nuevo poder es tal que la represión directa queda marginada al sub mundo, oscuro, aparentemente lejano, de la delincuencia, o de lo que es presentado como delincuencia, mientras que el principal vehículo de la sujeción al poder es más bien la tolerancia misma, la capacidad de resignificar toda iniciativa, radical o no, hacia la lógica de los poderes establecidos, convirtiendo los gestos que se proponían como contestatarios u opositores en variantes contenidas en la diversidad oficial, que operan confirmando el carácter global del sistema” (Pérez, 2008: 209)

Llevando esta situación a la cuestión educativa, la *escuela galpón* al ser incapaz de hacer significativo el conocimiento, puesto la lejanía entre el intra y extra muro escolar, apuesta a construir formas pedagógicas “innovadoras” mediante la iniciativa de liderazgos ingenieriles, promoviendo valores de competencia para alcanzar metas estandarizadas bajo la lógica estatal-neoliberal. Y al mismo tiempo, constreñido bajo las consignas de la integración, intenta surtir de diversidades al “mercado escolar”. Esta doble tarea, que se nos presenta primero como paradójica, al desentrañar su lógica interna aparece como una unicidad multiforme que permite al mismo tiempo potenciar la doble faz neoliberal:

consumo y diversidad despolitizada. Las nuevas reglas del juego de la *escuela galpón* permiten que la convivencia se mantenga relativamente estable: se puede dejar un día al mes para que los estudiantes vayan con vestimentas heterogéneas, incluso generar una homogeneidad más relajada mediante una *tenida sport* institucional, o tener cursos de *mapudungun*, cine o teatro, toda vez que las relaciones de poder internas no se vean modificadas.

La Escuela, aquel *dizque fortín* defensora del mito nacional-moderno-ilustrado, impregnada por la revolución silenciosa del neoliberalismo, modificó su sustancialidad. Hoy leído como un galpón contenedor parecería no mostrar su fortaleza anterior, aquella por la cual fue nombrada como aparato ideológico. Pero la cuestión es que esa fortaleza cambio de perfil, acorde a los nuevos tiempos, la institución escolar ha permitido el ingreso lento y controlado de diversidades varias, eso sí, sólo como diversidades despolitizadas, tal como se presenta actualmente la Educación Intercultural Bilingüe.

MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD FUNCIONAL

Hasta acá he intentado problematizar la disposición multicultural como un entramado propio del sistema capitalista en su fase neoliberal. Ahora bien, esta invectiva frente a las diversidades despolitizadas no equivale a magullar las propuestas políticas que intervienen desde las identificaciones que han sido denegadas por la matriz estatal homogenizante desde la segunda mitad del siglo XIX, sino por el contrario se trata de reflexionar sobre las posibilidades políticas que abren, en particular, las demandas y quehaceres de los movimientos indígenas. Desde este punto de vista me permito continuar con las reflexiones sobre el multiculturalismo como lógica del capitalismo tardío, pero ahora también advirtiendo sobre posibles alternativas frente a esta estrategia de despolitización de la cultura.

Para analizar esta pugna entre una perspectiva neoliberal de la inclusión cultural y ciertas proyecciones que apunten a desmontar las asimetrías entre conocimientos hegemónicos y subalternos, se han establecido dos conceptos que permitirían entender disparidades entre políticas públicas de corte capitalista en el ámbito de las diferencias y quehaceres desde los movimientos sociales que apuntalan hacia un nuevo esquema de relaciones culturales. Un breve recorrido conceptual nos permite advertir el hecho de que actualmente para tales fines se utilizan las categorías de *multiculturalidad* e *interculturalidad*, las cuales son esgrimidas en una serie de contextos, por actores diferentes y con fines disímiles.

Por un lado, la multiculturalidad si bien apareció como una categoría positiva que venía a trastocar la uniformidad y exclusión desarrollada por los Estados bajo la impronta del racismo (Torres 2001), actualmente, como he intentado advertir, se relaciona más bien con la apropiación de la demanda de la diversidad por parte del neoliberalismo. Esta cooptación conceptual, y sus anclajes en políticas públicas, generan un tamiz que obnubila la presencia actual de sujetos y relaciones racializadas. El multiculturalismo utiliza y expande un lenguaje eufemístico, como lo es *etnia*, para referirse a sectores de la sociedad inferiorizados por un entramado de poder racial. Frente a estas relaciones desiguales, la lógica multicultural se dedica a celebrar los cuerpos racializados, mediante su exotización y cosificación, lo cual “constituye una nueva forma de colonialismo, en tanto quien define el límite de lo permitido no es el sujeto que vive esa diferencia sino quien pretende controlarla” (Antileo, 2012: 87).

Por otro lado, se nos aparece la categoría de *interculturalidad*, la cual estaría más vinculada a procesos de interlocución entre culturas diversas y/o asimétricas, es decir que, a diferencia del multiculturalismo, aquí primaría el diálogo y no tan sólo la confirmación de existencia de pluralidad.

Ahora bien, siguiendo a Catherine Walsh, advertimos la presencia de tres tipos de interculturalidad en América Latina. Tenemos por un lado una visión de *interculturalidad relacional* que sólo busca visibilizar una condición de convivencia multicultural, es decir sólo intenta dotar de sentido una relación existente entre sujetos y colectividades diversas; es una interculturalidad que únicamente celebra el contacto, que sólo reconoce la diferencia. En segundo lugar, encontramos una *interculturalidad funcional* al desarrollo del capitalismo tardío, vinculada con la lógica de la tolerancia, en donde el poder acepta e incluso potencia la *otredad*, pero corrigiéndola según los valores dominantes, dando pie a una dominación ya no puramente coercitiva, sino basada en la cooptación; en definitiva esta interculturalidad funcional es la producción y administración corregida de la diferencia. Tal como señala Catherine Walsh

“el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo” (Walsh, 2010)

Ambas perspectivas de interculturalidad ensombrecen las relaciones de poder y los procesos de racialización presentes entre el sector que mantiene una hegemonía cultural y las poblaciones indígenas. Es decir, las relaciones coloniales y la colonialidad de saberes no intentan ser truncados por estas visiones de interculturalidad. De esta manera, los procesos de reformas educativas en América Latina, y en Chile en particular, relacionadas con poblaciones indígenas, llevadas a cabo durante las dos últimas dos décadas, han transitado entre lo relacional y lo funcional, tal como señala Felipe Curivil cuando señala que bajo

“esta perspectiva [interculturalidad funcional] ubicaremos las reformas educacionales y constitucionales de la década de 1990, que reconocían el carácter pluricultural y plurilingüe de las sociedades nacionales, introduciendo políticas de asistencia social hacia los pueblos originarios (el denominado “desarrollo con identidad”). Así, en Chile cuando la palabra interculturalidad la emplea el Estado en el discurso oficial, quiere ser “inclusivo”, reformador, para impulsar las directrices económicas neoliberales” (2013).

Y basta remitirse a ley N° 19.253, la llamada ley indígena, para percibir la esencia de esto que se ha denominado interculturalidad funcional, sobre todo cuando, en materia de educación, la ley señala en su art° 32:

La Corporación [Corporación Nacional de Desarrollo Indígena - CONADI], en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la *sociedad global*” (Ley 19.253, 1993).

Es evidente que el discurso bajo el cual se construyó el armazón del proyecto político de la Concertación se impone en esta ley al concebir, por un lado, la interculturalidad no como un enfoque educativo, sino como un reglón que se debe limitar a la población indígena, quienes, por otro lado, deben adquirir las habilidades necesarias para enfrentar la sociedad global, en otras palabras, la interculturalidad no es planteada como una necesidad para una sociedad heterogénea, sino sólo es para aquellos que se ubican en una posición desventajosa para los lineamientos económicos de la globalización. Con ello, el proyecto intercultural queda dispuesto para el acomodamiento de las *otredades* que dificultosamente logran poner a prueba sus talentos para el emprendimiento que exige el nuevo patrón de acumulación, el neoliberalismo. Entonces nada de encuentro de saberes, sólo una disposición discursiva hacia la tolerancia que no se desapega del ideal de ampliación productiva, consumista y competitiva que analizamos cuando abordamos la constitución del sujeto de conocimiento del proyecto educativo post-dictatorial.

Ahora bien, efectivamente existen grandes esfuerzos desde ciertos actores educativos y organizaciones que han puesto en valor una interculturalidad que realmente promueva un dialogo efectivo de saberes, es decir, una educación que se disocie de previas concepciones instaladas por la lógica neoliberal, y que promueva la construcción de Planes y Programas Propios (PPP). Desafortunadamente, los imperativos burocráticos y, por sobre todo, las pocas herramientas y espacios de participación que se abren desde el campo educativo, hacen de estas experiencias pequeñas islas dentro del sistema institucional de educación. Estas experiencias, la mayoría de las veces, se sitúan en lugares en donde los aparatos y burócratas estatales tienen una presencia tímida y, por el contrario, los lazos comunitarios predominan en las relaciones sociales. Así lo demuestra el Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe preparado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile el año 2011, al constatar que la relación escuela-comunidad, en el marco del PEIB, es más fuerte en “sectores aislados” y en donde los integrantes de la comunidad educativa “pertenecen a una misma cultura”. Con lo cual podemos inferir que no existe realmente un planteamiento que abra caminos de participación, sino que las experiencias educativas que han apuntalado una relación entre el intra y el extra muro escolar se han establecido y fortificado dado la existencia de localidades lejanas, con predominio de población indígena y relaciones comunitarias aún palpitantes. Ahora bien, incluso previendo estas mínimas, aunque importantes, experiencias, podemos constatar que finalmente son las jerarquías del campo educativo las que se imponen, cuestión que pone en evidencia el estudio del CIAE, al señalar que la vinculación escuela-comunidad no logra concretar una total vitalidad, por diferentes factores, entre los que se cuentan la

falta de información e iniciativa de las escuelas interculturales, la invitación selectiva por parte directivos y docentes a miembros de la comunidad, las que terminan siendo barreras impuestas en el cotidiano desde las direcciones escolares, y ni hablar de las trabas burocráticas para reglamentar PPP que exigen las Secretarías Regionales de Educación. En otras palabras, existe todo un cuerpo de disposiciones jerárquicas que entorpecen el desarrollo de la participación de las comunidades educativas, y esto sólo en materia de generación e implementación de cursos que durante la semana no superan, en el mejor de los casos, las 4 horas curriculares. Habría que agregar que la labor de las y los Educadores Tradicionales, quienes deberían cumplir tanto el rol de bisagra entre la comunidad y la escuela, como la de comunicar los “saberes tradicionales”, terminan sólo desarrollando esta segunda función, y de manera precaria y poco efectiva, dado, primero, a las escasas 8 horas pedagógicas semanales en las que tienen presencia en las escuelas, lo cual obliga a restringir su trabajo a talleres de cultura y lengua indígena, y también por la displicencia de los profesionales de la educación que observan la labor de los Educadores Tradicionales como actividades extracurriculares, todo lo cual le permite señalar al CIAE:

“el saber indígena es incorporado desde una perspectiva formal y no sustantiva, y no llega a configurar la estructura escolar, lo que se manifiesta específicamente en la poca (o nula) participación e injerencia que tienen los educadores tradicionales en las tareas de planificación de las clases” (2011: 37)

En otras palabras, la interculturalidad se presenta como un formalismo que no logra constituir parte central del proyecto educativo de estas escuelas, y eso que el estudio desarrollado por la CIAE se enfocó en escuelas con alta presencia indígena y que declaraban ser partes del PEIB. Ni hablar entonces de la posibilidad de la interculturalidad como proyecto educativo que impulse la participación de las comunidades escolares en aquellas escuelas en donde la presencia indígena es minoritaria, cuestión que evidentemente no resiste análisis, sobre todo cuando se viene sosteniendo, desde algunos dirigentes mapuche, que la interculturalidad debe ser para todos. Luis PENCHULEO, dirigente de la organización Wallmapuwen⁵, lo explica claramente en una entrevista a Luis Marileo:

“En el fondo la interculturalidad incluso está mal enfocada porque se nos plantea la interculturalidad para nosotros, es más a mí me parece un chiste por ejemplo de que creen en las escuelas de las comunidades mapuche, que están insertas en las comunidades mapuche la interculturalidad y no se haga lo mismo en la escuela urbana donde hay mayoría de población chilena cuando son ellos los que tienen que saber acerca de lo que somos nosotros como mapuche y que es lo que es nuestra cultura poh porque nosotros como mapuche como han dicho muchos prácticamente desde que nacemos venimos destinados a ser interculturales poh porque todo nuestro ambiente, el idioma español, toda nuestra enseñanza en un idioma y prácticamente

⁵Partido político mapuche de carácter autonomista.

toda la trayectoria que hacemos en el modelo de educación chileno nos va forjando como seres interculturales poh, que nos desenvolvemos muy bien en la cultura occidental si tú quieres siendo mapuche poh y poco a poco vas creando generaciones enteras de un pueblo en situación de colonialismo como somos los mapuche en la otra cultura” (citado en Marileo, 2013: 69).

Por cierto, esta idea de que sólo los indígenas deben ser objeto de los PEIB tiene su fundamento teórico en la supuesta inferioridad con la deben cargar la población colonizada, es el racismo implícito que guardan los planteamientos del multiculturalismo y la interculturalidad funcional, los cuales a pesar de proyectarse como respetuosos frente a la diferencia, en sus entrañas esconden la negación al otro real, dado que, tal como señala Héctor Díaz-Polanco, lo multicultural en su raigambre neoliberal acepta al otro en tanto se disocie de su contenido comunitario, político, acepta al otro cuando ese otro niega sus derechos colectivos y sólo elogia su individualidad indígena, despolitizando el contenido radical del proceso descolonizador (2006: 13-48). Es ahí el sustento ideológico de pensar la educación intercultural sólo para indígenas, ya que son ellos los que deben volcar su diferencia hacia los planteamientos de la *sociedad global*, dado que carecen, para el ojo colonial, de la herramientas necesarias para el desarrollo de esas habilidades, entonces se les debe enseñar, pero advirtiendo su diferencia, en últimas, lo que esconde todo esto es que, al igual que a la niñez y juventud, la población indígena es analizada desde la falta, desde la carencia de algo, y no como agentes con capacidad propositiva, lo cual implicaría, por un lado, plantear la interculturalidad como un enfoque para toda la educación, y no sólo para indígenas y, por otro lado, supondría mayores niveles de participación de las comunidades educativas.

Por cierto, todo lo anterior, se remite a lo que hemos venido discutiendo: el problema del poder al interior (y al exterior evidentemente) del campo educativo. La imposibilidad de plantear proyectos de educación intercultural que promueva la diferencia, no sólo indígena, con todo lo que eso conlleva, es decir, arrastrando la cuestión de los derechos colectivos de los pueblos, que en otras palabras es la constitución de poderes locales que definan el quehacer educativo, es un imposible bajo la definición del multiculturalismo neoliberal. Cubierto por la sombra de esta interculturalidad funcional, el PEIB se nos presenta como un apéndice que, como todo apéndice, puede sobrevivir mientras no comience a infectar los órganos circundantes, mientras no sea conflictiva para la generalidad, si es así puede convivir dentro del marco educativo sin mayores dificultades. Para nuestro caso, infectar los otros órganos significa poner en evidencia el carácter de dominación que esconde las fanfarreas discursivas multiculturales, las que obnubilan las relaciones socio-raciales presentes entre el marco educativo institucional y los proyectos de interculturalizar, desde lo indígena y popular, la educación. Esta

relación, basada en la jerarquía de saberes y poderes, no permite una real entrada de los conocimientos críticos al desarrollo neoliberal, entre ellos posiblemente el indígena en su arraigo comunitario, ni menos aún generar relaciones al interior del campo educativo que fracturen la verticalidad, previamente analizada. Así, con este marco teórico y político, resulta imposible imaginar una EIB que promueva la diferencia no como un elemento folclórico, en este sentido, comparto el análisis de Tanja Rother, cuando indica, sobre la interculturalidad en Chile, que

“el EIB no puede sino reproducir la 'cultura legítima' de la mayoría social dominante. Puesto que sólo constituye un suplemento al programa general de enseñanza o una especie de 'concesión' a los mapuche, se mantiene en un 'currículum oculto' la sanción al 'capital cultural' de los mapuche. Por lo tanto el EIB es la expresión de la incompatibilidad de los sistemas, aquí confrontados, de pensamientos culturales – sociedad chilena dominante y sociedad mapuche – y sus capitales culturales divergentes, dentro de una estructura de poder desigual. *La existencia de una cultura dominante y otra dominada se debe considerar como la principal causa del problema*” (2005: 80).

En definitiva, podemos sostener que la lucha por la interculturalidad debe estar entroncada con aquellas que han pretendido desmontar las relaciones de dominación entre los Estados y las sociedades colonizadas, haciendo de la interculturalidad no una política pública, sino parte constituyente de un proyecto político que combine políticas de reconocimiento con políticas de redistribución (cuestión que analizaremos en el tercer capítulo), ya que, como sostiene Enrique Antileo,

“no hay interculturalidad posible sin desmontar las desigualdades históricas en la que viven los pueblos indígenas. De este modo, no hay interculturalidad posible sin territorio mapuche, por ejemplo; no hay interculturalidad sin autodeterminación como principio para la igualdad de derechos entre los pueblos; no hay interculturalidad sin autonomía, que constituye gran parte de las demandas sostenidas por el movimiento mapuche. No hay interculturalidad sin luchar por desarmar la estructura colonial o la dominación que actualmente sigue operando en la relación entre el Estado, el sistema económico, incluso en las relaciones cotidianas entre chilenos y mapuche, porque ahí es donde efectivamente se sedimenta la cuestión colonial” (2013: 33-34).

*

Finalmente, la *interculturalidad funcional* se ha convertido en un poderoso instrumento de las nuevas lógicas del colonialismo, cuestión que se evidencia en las respuestas estatales al incremento de la movimentalidad social indígena en América Latina. Los Estados, bajo la emergencia indígena, se vieron en la necesidad de generar salidas a la conflictividad, para ello articularon las viejas fórmulas

represivas con nuevas tácticas para el sostén del sosiego. En ese contexto es cuando mayormente se desarrollan políticas gubernamentales con cierto viraje intercultural, las que en Chile se vieron reflejados en la Ley Indígena 19.253 del año 1993, y en su consecuencia educativa, la instauración del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), el cual por cierto tiene sus orígenes ideológicos en el marco interno del movimiento mapuche (Ad-mapu⁶, principalmente) y actualmente es un campo de disputa, como lo demuestra Julio Marileo (2013). Aun así, los comandos institucionales del PEIB generan que tal propuesta educativa no fisure las relaciones asimétricas en materia educativa entre Mineduc y organizaciones mapuche vinculadas al tema educativo. Y más bien, este programa, enmarcado dentro de la *interculturalidad funcional*, busca “disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales que focalizan cuestiones socio-identitarias, sin afectar la estructura y las relaciones de poder vigentes” (Ferrão,157).

Frente a estas incorporaciones estatales de la matriz multi e intercultural en sus políticas públicas, los movimientos sociales han articulado propuestas educativas que pretenden, por un lado, criticar tanto la homogeneidad decimonónica, las relaciones racializadas y el nuevo colonialismo sustentado en el multiculturalismo y la interculturalidad funcional y, por otro, levantar procesos comunitarios en zonas rurales y urbanas que disputen no tan sólo los modelos curriculares oficiales, sino las formas de organización escolar. Estas propuestas, a falta de categorías, estarían en lo que se ha denominado como *Interculturalidad Crítica y Anticolonial*.

⁶Organización mapuche nacida en dictadura que logró, entre otros importantes aportes políticos y culturales, posicionar el debate sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas en Chile.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y ANTICOLONIAL

Racismo y deshumanización

La opresión colonial enclaustra, tanto de modo político, económico y cultural, como de manera epistémica. Es decir, la matriz de opresión además de impedir el desarrollo autodeterminado como pueblos, des-humaniza a los miembros de los oprimidos. Para ello la violencia, real y simbólica, tiene un papel fundamental. Dice Fanon que la violencia colonial animaliza al colonizado, que el lenguaje del colonizador es un lenguaje zoológico, “se alude a los movimientos de reptil del amarillo, a las emanaciones de la ciudad indígena, a las hordas, a la peste, el pulular, el hormiguelo, las gesticulaciones. El colono, cuando quiere describir y encontrar la palabra justa, se refiere constantemente al bestiario” (1963: 20). La sociedad mapuche algo sabe de esto; su belicosidad presentada por la historiografía tradicional y repetida incansablemente por el chovinismo chileno, debe sus orígenes a una imagen más cercana a la bestia que al ser humano. Desde este imaginario colonial que observa, en el otro, rasgos inamovibles, es decir naturales, es decir no-humano, se ha sustentado por largas décadas la enseñanza sobre y hacia la sociedad mapuche. Quizás puede sonar exagerado, pero ahí están los múltiples relatos de nuestras abuelas y abuelos.

Josefina Collio Huechuqueo creció en Bolonto, en los campos entre Nueva Imperial y Teodoro Smith. Nuestras conversaciones, alargando desayunos dominicales, muchas veces transitaban sus memorias por aquellos territorios. En alguno de esos domingos me contó sus recuerdos escolares. Fue sólo hasta tercero básico, lo suficiente –me dijo– para aprender a leer, escribir, sumar y restar. A pesar de lo agradecida y orgullosa que se sentía de haber aprendido cuestiones que le permitieron defenderse mucho mejor cuando llegó a Santiago como trabajadora de casa particular, recordaba con tristeza algunos momentos como estudiante. Como cuando debió arrodillarse sobre arvejas como castigo por no saber referirse a las cosas en español. El *Mapudungun* fue castigado, prohibido, y sobre él debía edificarse la letra oficial. Mi abuela, por supuesto, ya instalada en Santiago, no le enseñó ni a mi madre, ni a mis tíos, su primera lengua, quizás por el miedo, o simplemente porque ya no era necesario. En fin, pequeños relatos como este, pululan entre las conversaciones actuales entre abuelos y nietos mapuches, tanto en el campo como en la ciudad.

¿Qué representaban aquellas arvejas en las rodillas de mi *chuchu*⁷? El colonialismo, aquel

⁷ Abuela materna en mapudungun.

proyecto en donde un grupo autodenominado racialmente superior invade, conquista y domina a otro, estableciendo tanto máquinas administrativas de sujeción, formas de operativizar una mano de obra racializada e instalando en el “espíritu” del colonizado una imagen inferiorizada de él mismo, es por sobre todo un modelo sustentado en la violencia. La(s) violencia(s) compone(n) todas las relaciones entre colonos y colonizados, nada queda por fuera del garrote, del abuso, de la explotación. Cuando el colono camina sobre bellos adoquines, con sus pies cubiertos por zapatos fuertes y cómodos, disfrutando de la ciudad colonial, sus pasos están suspendidos sobre múltiples violencias, desde los brazos colonizados que extrajeron, transformaron y pusieron la piedra, ahora adoquín, hasta la miseria material que deben cargar “otros” para el goce del *flaneur* colonial. Entre colono y el colonizado no existe ningún contacto humano, “sólo relaciones de dominación y de sumisión que transforman al hombre colonizador en vigilante, en suboficial (...) y al hombre nativo en instrumento de producción” (Cesaire, 20). Las arvejas como forma de castigo, son parte del entramado colonial, un microcosmos que pone de manifiesto la violencia imperante desde la invasión, que tuvo por propósito interiorizar en las subjetividades mapuches una marca de inferioridad.

Podrán argumentar que la existencia de la violencia profesor-estudiante en las escuelas, es una constante, pero cuando aquel ejercicio físico de sujeción opera no tan sólo como un correctivo disciplinario, sino más bien como un instrumento de homogeneización cultural, la cuestión sobrepasa la mera controversia sobre los usos de la violencia como instrumento pedagógico, y nos adentramos hacia los escenarios cotidianos por donde la chilenización forzada y, su contra parte complementaria, la autopercepción negativa como mapuche, se forjaban. Tal como sentenció Martin Alonqueo:

“Todos los actos y hechos abusivos formaron cadenas de ignominias o cercos de hierros de explotación, apropiación y despojos fraudulentos de su tierra y animales (...) Estos hechos paulatinamente se tradujeron en angustias, desesperaciones, miserias y descalabros económicos que produjeron una psicosis colectiva, incertidumbre y desconfianza en la mente de los mapuche que se tradujeron en su propio desprecio dando nacimiento al odio a su propia cultura e idioma. Como consecuencia lógica de estos tratos injustos, abusivos, incomprensivos e inhumanos produjeron estas tristes situaciones, tristes caóticas que se tradujeron en el acomplejamiento total de los mapuches que llegaron a odiarse asimismo, echando al olvido su cultura refleja e idioma. Ya muchos mapuches no querían que sus hijos aprendieran a hablar su idioma para que no fueran víctimas de burlas, engaños y atropellos” (Alonqueo, 1985. Rescatado en Nahuelpan, 2013a: 15-16).

La inferiorización se instaló lentamente en los cuerpos y subjetividades mapuche, el colonialismo se internalizó mediante las operaciones cotidianas, entre ellas las violencias escolares. Ahora se era *indio*; categoría colonial que naturalizó desigualdades y discriminaciones (Pillalef, 2012), “el ‘indio’ fue inscrito en la economía política colonial como *raza inferior*, sujeto inferior o cuerpo

despojable que debía estar al servicio de quienes se arrogaron y auto-legitimaron como superiores o civilizados” (Nahuelpan, 2013b: 77).

También se podría argumentar, y con mucha razón, que diversas organizaciones mapuche, desde principios del siglo XX, demandaron al Estado la construcción de escuelas en las reducciones (Donoso, 2008). Y es cierto, desde la Sociedad Caupolicán, primera organización política mapuche originada en conjunto con las celebraciones del centenario chileno, 1910, muchos fueron los dirigentes en levantar la demanda educativa como una necesidad de primer orden, y cómo no, si, como indica José Ancan, “contar con personas adiestradas en el arte de leer y escribir en castellano (...) es bastante probable que fuese visto por los jefes mapuche más como una ventaja que como una imposición” (2008: 18). Los años de despojo territorial, incluso posterior al hecho militar (1883-1930), probablemente originaron una necesidad de educación del cual, por cierto, los hijos de las jefaturas tradicionales mapuche ya participaban. Notorios son los casos de Manuel Neculman y Manuel Manquilef, quienes terminaron siendo profesores del Liceo de Temuco. En otras palabras, la educación formal, para las primeras organizaciones mapuches, parece no haber sido necesariamente una práctica negativa, degradadora, no-mapuche. Ahora bien, quienes pretenden ver en esa imagen un pretexto para zanjar la discusión sobre los métodos y finalidades de la instauración educativa en territorio mapuche, cometen una ceguera histórica, olvidan que bajo las primeras generaciones post-ocupación aún existían lazos al interior de la sociedad mapuche que permitieron la transmisión de conocimientos, cuestión que aproximadamente desde la década de 1930 comienza a decaer paulatinamente. En este sentido, considerar la demanda mapuche por educación, desde los albores del siglo pasado, como el argumento para embestir los actuales análisis sobre el sistema colonial de escolarización, son ante todo defensas recalcitrantes del colonialismo.

“Humanización” neoliberal y esencialismo

Ya he intentado referirme al multiculturalismo, pero volvamos tíbiamente a él para pensar esta lógica de inferiorización que comenté más arriba. He dicho que la matriz de opresión colonial busca deshumanizar al oprimido y, para ello, la violencia es fundante. Ahora bien, si durante gran parte del siglo XX histórico la obsesión civilizatoria obnubiló la presencia indígena, desde la tibia emergencia del indigenismo criollo primero y de la imposición de cuño multicultural después, hemos vivido una reactualización de aquellas violencias coloniales, las cuales actualmente se expresan mediante una aceptación cultural que no interviene ni en los procesos productivos, ni en el sistema político que, a fin de cuentas, son los centros de irradiación del sistema colonial. En últimas, de lo que se trata actualmente es de establecer un “indio permitido” bajo los criterios de los gobiernos neoliberales, es decir,

“las concesiones y prohibiciones del multiculturalismo neoliberal estructuran los espacios que los activistas de derechos culturales ocupan: definiendo el lenguaje de controversia; estableciendo cuáles derechos son legítimos y qué formas de acción política son apropiadas para alcanzarlos; e inclusive, sopesando las cuestiones básicas de lo que significa ser indígena (Hale, 2007, citado por Antileo, 2012: 76).

Con ello, la deshumanización colonial y aquella arrogancia cognitiva del opresor, se intenta superar mediante un juego multicultural de aceptaciones despolitizadas, en otras palabras, la aprobación de lo mapuche, y con ello la supuesta superación del racismo epistémico, se da por medio de una acogida controlada por parte de los gobiernos neoliberales, los cuales, además de no problematizar las relaciones de poder a toda escala, configuran una imagen de lo mapuche esencializada.

Y aquí es vital desarrollar una crítica tanto a los Programas de Educación Bilingüe, como también a cierto sector al interior de los movimientos indígenas, o de ciertos colaboradores, que igualmente caen en las lógicas de cosificación.

Siempre me han llamado la atención aquellas personas que intentan definir qué es lo realmente mapuche, me llaman la atención tanto los no mapuche que, con un afán explicativo del otro, no definen más que sus temores, sus miedos y sus secretos. El mapuche violento, el mapuche mágico, el mapuche flojo, el mapuche borracho, y así muchos otros estereotipos de lo mapuche, no hablan más que de los chilenos y sus secretos. Pero también me llaman la atención los mapuche que ambicionan encontrar rasgos homogéneos de nosotros mismos, enumerando características que deberíamos cumplir para ser mapuche. El *mapuchómetro* lo llaman algunos irónicamente. Y digo que me llaman la atención porque he visto, o me han contado, de peñi y lamngen punkys y raperos de comunidad, de ateos rockeros y

cumbiancheros asistir a un Nguillatun, de esencialistas bailar al son de alguna cumbia o ranchera, de nacionalistas celebrar un gol de la selección chilena o de bailar y cantar “el galeón español llegó”. Actualmente los mapuche, y aquí me posiciono, muy poco tenemos de rasgos definitorios, sino más bien nos componemos por una diversidad reunida, más que por cuestiones “étnicas”, por un proyecto histórico más menos definido, que dice relación con las demandas básicas del movimiento: territorio y autodeterminación. Aunque claro, aún no sabemos muy bien que quiere decir eso, hay propuestas en disputa, pero en eso estamos, me imagino que tampoco los chilenos tienen utopías o fines estratégicos delimitados y compartidos. En este orden de ideas, no resiste análisis la puesta en marcha de una educación intercultural desarraigada de los contextos actuales, al menos que su intención sea sólo generar un movimiento nostálgico, que muy probablemente puede ser cooptado por la trama multicultural del neoliberalismo contemporáneo.

Y es que, actualmente, existe casi una saturación culturalista. Todos hablan de culturas: las políticas públicas enarbolan planes basados en diferencias culturales, los movimientos sociales elevan demandas apoyados en sus culturas, la “responsabilidad empresarial” da un giro hacia la protección y el apoyo a minorías culturales. Todas estas posiciones se basan en ideas de culturas estáticas y cosificadas. Se alza un tipo de sujeto cultural prístino, no contradictorio, sin tensiones, un sujeto más parecido a un objeto museográfico.

Catherine Walsh, que acá la alzamos como una de las más feroces críticas a la multiculturalidad y a la interculturalidad funcional, igualmente cae en esta trampa, cuando enarbola la propuesta de interculturalizar y decolonizar la sociedad mediante fundamentos que emergerían desde “el pensamiento, los principios y las prácticas de los pueblos ancestrales” (2012: 71). Desde ahí, Walsh, advierte la emergencia de una epistemología negada por la visión dominante. Sobre esto último no puedo sino estar medianamente de acuerdo. Es ya un hecho histórico que los procesos coloniales, tanto de la primera oleada del imperio español, como más tarde bajo el amparo de la ideología civilizatoria de los estados republicanos, no sólo carcomieron a los pueblos colonizados sus recursos e impusieron un régimen político basado en la desigualdad, derivado de sus pensamiento racista, sino que igualmente impusieron una forma de acercamiento a la realidad delimitada por su racionalidad instrumental (Quijano, 2000). Esto, cada vez más es un hecho reconocido tanto por los movimientos indígenas, como por la academia. Ahora bien, acá nos enfrentamos a una salida peligrosa. La existencia de una colonialidad del saber, ha querido ser superada mediante una supuesta vuelta a concepciones del mundo ancestrales, una epistemología indígena. Y es aquí en donde se origina la dificultad. En particular, la realidad contemporánea mapuche, lejos está de generar una homogeneidad en los modos de pensar y

actuar, no existe UN ethos mapuche. Ahora, esto está muy lejos de situarse en la controversia propuesta por el historiador Sergio Villalobos, el cual señala, bajo la lógica del mestizaje, la desaparición de la colectividad definida como mapuche ya que, según él, estaríamos actualmente imbuidos en la chilenidad. Acá, la arrogancia racista del ilustre historiador, sólo logra ver la posibilidad de un pueblo heterogéneo bajo la noción de identidad chilena, solamente son las construcciones nacionales generadas por los Estados quienes pueden presentarse de forma abigarrada, sólo así podemos entender su palabras. Porque hay que ser sinceros, si en algo tiene razón Villalobos, y por cierto no es el primero que lo dice, es que la población mapuche muy lejos está de presentarse actualmente bajo las concepciones que el imaginario esencialista promueve, vivimos, al igual que los chilenos, en una sociedad contradictoria, heterogénea e híbrida.

Y es que, quien busca “identidades fijas” en nuestros tiempos, sólo será de obstinado. Para el caso mapuche, la obstinación viene desde sectores de la derecha homogeneizadora, quien apela al mestizaje para señalar que los “antiguos araucanos” son una sociedad desaparecida, dada su incorporación en la sociedad mayor. Pero la obstinación viene también desde posiciones esencialistas desde el mismo movimiento mapuche, los cuales buscan ese antiguo perdido, esas características innatas que hacen de lo mapuche algo acabado y único, naturalizando las características culturales, convirtiendo el discurso sobre lo mapuche en un “culturalismo biológico” (Lawrence, citado en Stolcke, 1999). Las esencias y los rasgos culturales “típicos” vendrían a dar consistencia a ambas visiones, unos para comprobar la desaparición y otros para confirmar la existencia. Pareciese que ambas posiciones se contraviniesen, pero en el fondo sus argumentos parten de similares premisas: la definición cultural e identitaria de una sociedad está estrechamente ligada a rasgos constantes y verificables. Así, los primeros dicen “los antiguos mapuches eran x , los que hoy se definen mapuches son y , por lo tanto los actuales no son mapuche, y con ello su demanda absurda y sin sustento en la tradición”, y los segundos dicen: “los antiguos eran x , hoy nosotros somos x , nuestra demanda está avalada en nuestra tradición”⁸. Las dos posiciones, en el actual debate en Chile, se presentan como antagónicos.

⁸Posiciones en este sentido podemos encontrarlas en argumentos como la del Premio Nacional de Historia Sergio Villalobos, quien señala: “quienes se dicen "mapuches" no son indígenas, sino mestizos generados en un transcurso que se inició con los conquistadores y prosiguió hasta el día de hoy con los chilenos” (<http://prensa.politicaspUBLICAS.net/index.php/indigenaschile/2009/08/30/villalobos-falsedades-sobre-la-araucania>), y del preso político mapuche Héctor Llaitul, al decir que un weichafe es “un guerrero. Es la aparición, el *retorno de los guerreros*. Tiempo atrás, cuando fue la ocupación definitiva del mundo mapuche en 1880 y tanto, se aniquilaron muchas machis. Y algunas hablaron del retorno del Weichafe. En algún tiempo van a volver los guerreros, dijeron. Nosotros *recogimos esa tradición y la colocamos en el resurgimiento de la lucha mapuche*” (<http://www.theclinic.cl/2012/01/10/llaitul-el-mapuche-mas-temido-por-las-forestales/>)

La cuestión es que deconstruyendo estos relatos llegamos hacia definiciones políticas similares: la imposibilidad de identidades contradictorias, fronterizas. Sobre las opiniones que defienden el mestizaje diría, siguiendo a Breny Mendoza (2001), que son lógicas discursivas que pretenden borrar los conflictos raciales existentes entre la sociedad blanca-mestiza chilena y la población mapuche. Cuando Villalobos declara, sobre la autorización legal para izar la bandera mapuche, “me parece indignante y una barbaridad histórica” dado que no se sitúa en la “ruta histórica del país” la cual estaría enmarcado dentro de un mestizaje que permitió desmapuchizar a los “araucanos”, está generando, al tiempo, una tachadura a la posibilidad de autoidentificarse como mapuche y borrando los conflictos emanados desde las lecturas de superioridad-inferioridad instauradas en Chile desde la segunda mitad del siglo XIX. Lo mestizo sería entonces el resultado histórico que generaría una “homogeneidad” que permitiría hablar de una identidad chilena única e indivisible, y por lo tanto de un Estado unitario. Por otro lado, aquella imagen identitaria estancada e inmóvil levantada por ciertas orgánicas mapuche también se sitúa sobre esas supuestas homogeneidades, los coloca en un “lugar estático y repetitivo en que se reproducen sin cesar los ‘usos y costumbres’ de la colectividad” (Rivera Cusicanqui, 2007). Bajo estos parámetros, las habitantes mapuche de ciudades, o aquellos que aún habitan la ruralidad (espacio oficial de lo indígena) pero cargan con consumos culturales “foráneos”, son representados como *awinkados*⁹, dejándolos por fuera del discurso político mapuche (Antileo, 2007). Por cierto, ya lo he intentado señalar más arriba, este esencialismo es igualmente aprovechado por las políticas multiculturales, con ello, el encuadramiento identitario persiste en distintas variantes políticas que se pueden presentar como antagónicas, pero que en materia de definiciones de cultura y la identidad gozan un acercamiento peligroso y funesto para las diversidades internas que componen el mundo indígena y, de igual manera, a la sociedad chilena.

Todo lo anterior tiene efectos profundos en las políticas de educación intercultural, e incluso en los planteamientos de agentes y organizaciones mapuche sobre el tema de la educación. En este sentido, y esta es mi impresión, debemos avanzar no a generar contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales cuadrículados y constreñidos a supuestas definiciones y rasgos precisos y delimitados, sino adelantar formas diferentes de establecer las relaciones de poder al interior del campo educativo.

⁹Estatus social otorgado a los mapuches que adoptan “costumbres” de la sociedad chilena dominante. Palabra derivada del mapudungun *winka*: foráneo, no mapuche.

Síntesis provisoria

La situación de opresión indígena en América Latina es, a grandes rasgos, una subordinación que se ha establecido por la matriz mestizo-blanca que edificó los Estados nacionales bajo la negación de lo indígena. Esa negación ha recorrido el siglo XX, y hasta nuestros días asoma como una poderosa manera de generar tanto instituciones como cotidianidades basadas en el racismo. Ahora bien, bajo la nueva impronta del neoliberalismo la matriz negacionista y homogeneizadora ha modificado su sustancia. Si anteriormente lo nacional era presentado bajo la homogeneidad blanca o blanca-mestiza, actualmente el multiculturalismo ha ingresado la diversidad como una potencialidad de la imagen nacional. Esto no quiere decir que el racismo se haya superado, sino por el contrario, el racismo adquiere una nuevo cariz que, mediante una cosificación del “otro”, presenta a lo indígena encerrado en una imagen museográfica, y es ese indígena el aceptado, en otras palabras, la negación continúa, dado que se incorpora al “indio permitido”, al indio mágico y cultural, pero al indígena empoderado políticamente sólo se le permite ver la cara represiva de los Estados latinoamericanos. Esto es lo que Catherine Walsh nos avisa cuando interpela las políticas interculturales estatales, y reclama frente a ellas su funcionalidad para que el neoliberalismo pueda continuar sin trabas; la interculturalidad relacional y funcional se presentan como elegantes estrategias de subordinación indígena, incorporando a un indígena despolitizado y no problematizando sobre las relaciones de poder desiguales aún existentes entre Estados y poblaciones indígenas. Frente a ello, Walsh da cuenta de la existencia de una interculturalidad crítica nacida en el seno de los movimientos indígenas, los cuales no conciben la interculturalidad como un fin, sino como una herramienta que al tiempo visibilice relaciones asimétricas y prefigure otras relaciones posibles bajo, y aquí una interesante tensión con Walsh, los conocimientos, principios y prácticas ancestrales.

¿Por qué una tensión con Walsh? Los movimientos indígenas, quizás advirtiendo el potencial político del esencialismo, han desarrollado estratégicamente discursos que potencian rasgos definidos y verificables para comprobar las diferencias con otras poblaciones de América Latina (mestizos, campesinos, afros, etc.). Así, se ha asumido por ciertos intelectuales comprometidos, como Walsh, con los procesos políticos indígenas, una visión ancestralista de lo étnico... aquel pasado remoto que pareciese es inamovible. Aquí la cuestión se nos traba bajo dos sentidos, por un lado el reconocimiento de la tradición, sabemos, es un proceso profundamente actual, se recuerda, resguarda y reinventa lo necesario en el aquí y ahora, la tradición es un ejercicio profundamente contemporáneo. Y en segundo término, pero ligado con lo anterior, las determinaciones sobre que catalogar como tradicional esta

enlazado con relaciones de poder internas y externas a las poblaciones indígenas. Es lo que Aura Cumes nos interpela cuando crítica la visión de la mujer maya como reservas culturales y ornamento de la tradición, para lo cual ella contraviene con la posibilidad política de la heterogeneidad, las mujeres mayas al ser sujetas políticas, y no ornamentos funcionales a la imagen indígena esencialista, pueden conformar múltiples experiencias que devienen en heterogéneas formas de ser y actuar como mujeres indígenas. Con ello, la interculturalidad crítica propuesta por Walsh se volvería también en funcional, quizás no al neoliberalismo, pero si al patriarcado que define una posición primordial y ancestral a las mujeres mayas.

En este último sentido, es vital comprender que las opresiones, tal como propuso el feminismo negro, no son unidireccionales, sino por el contrario las dominaciones interactúan, se fusionan y crean interdependencia, por lo que si pensamos en una real interculturalidad crítica, no debemos ceñirnos hacia cosificaciones identitarias, sino más bien a problematizar sobre la posibilidad de imaginarnos y representarnos nosotros mismos, lo cual obliga a un desmonte de las relaciones desiguales de poder a todo nivel.

ABRIENDO PUERTAS Y VENTANAS PARA LA INTERCULTURALIDAD

Los gemidos del pasado brotan aquí y ahora como actos de redención comandados por los hijos y nietos de los vencidos. El sentido Benjaminiano de la actividad del recuerdo nos acerca a esta definición, nos aproximamos al pasado mediante un ejercicio profundamente localizado en nuestra realidad contemporánea, nos afirmamos a tradiciones que no sabemos si realmente sucedieron, la chispa de la esperanza no es puesta necesariamente en los futuros hijos e hijas liberados, sino muchas veces en los abuelos vencidos, los cuales rememoramos no necesariamente de manera verdadera, eso se lo dejamos al pensamiento positivista, sino más bien nos adueñamos de un “recuerdo tal como éste relampaguea en un instante de peligro” (Tesis VI). La tradición es una invención actual, aquí y ahora. Bajo el sentido anterior, avanzar hacia procesos de interculturalidad desde las poblaciones indígenas, que tenga por fin interculturalizar y descolonizar la sociedad entera, no significa necesariamente una mirada correcta sobre nuestras tradiciones, sino por sobre todo son prácticas tácticamente delimitadas sobre lo que concebimos importante reactivar y reactualizar. Se trata de activar un pasado que, más que traer consecuencias románticas y sólo rememorativas, nos permita un desmonte de las dominaciones actuales partiendo desde las reflexiones contemporáneas de los pueblos colonizados. Porque finalmente no se trata de hacer reflotar tradiciones supuestamente inmanentes y verdaderas, no se trata de quitar la pintura colonial para hacer aparecer nuestras verdaderas formas de ser y actuar, sino más bien se trata de abrir puertas y ventanas para que nuestras reflexiones presentes, apoyadas por la trama de la historia, fulguren en espacios en donde nuestros pensamientos y actitudes son negadas. Así, debemos sortear la maquinaria esencialista con propuestas en donde nuestras tensiones tengan cabida en una educación que no esconda nuestras vergüenzas, que no borre nuevamente los márgenes de homogeneidades inventadas, en últimas, se trata de realmente generar procesos de descolonización, no es su sentido ancestralista, sino en su sentido contingente y liberador. Para ello, es vital generar esfuerzos que tengan la intención de fisurar los muros escolares, con la finalidad de hacer entrar a La Escuela los múltiples saberes y andares de la sociedad mapuche, pero no como piezas de museos, no como figuras abstractas venidas de un pasado no contradictorio, prístino, supuestamente verdadero, sino más bien apuntando a percibir el potencial político y cultural de lo mapuche aquí y ahora, situado en el devenir de la sociedad en su conjunto y problematizando, por cierto, aquellos rasgos que definimos tradicionales pero que oprimen, como es el caso de la relaciones de género al interior de la sociedad mapuche, la cual se avala por supuestos rasgos tradicionales. Es decir, tal como señala Freire, “la educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre

abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo” (2005: 94). El esencialismo, cuando no es estratégico, es una idea volátil, una abstracción sin concreción en la realidad, por lo tanto utilizable por los dispositivos del multiculturalismo neoliberal.

Acá es inevitable no volver a Fanon. Para el escritor y revolucionario nacido en la isla Martinica, el proceso de descolonización conlleva un des-aprendizaje de los elementos educativos coloniales, los cuales, intente señalar, buscan internalizar una autovaloración negativa, una inferiorización en el colonizado. Por ello, la labor pedagógica descolonizadora, antes que todo, debe apostar por humanizar a quienes sufrieron en sus subjetividades y cuerpos la inferiorización, lo cual, por cierto, es más una actividad militante, que una enseñanza que pueda encerrarse sólo bajo el marco educativo institucional. Dice Fanon:

“La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. *La descolonización realmente es creación de hombres nuevos*. Pero esta creación no recibe la legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la “cosa” colonizada se convierte en hombre en el proceso por el cual se libera” (Fanon, 1972: 31).

Bajo el manto de Fanon, quien algo sabía de procesos de liberación, tanto políticos como epistémicos, las fuerzas anti-coloniales debían entonces sortear y enfrentarse al pensamiento soberbio de los sectores dominantes, con el fin de hacer aparecer nuevos hombres y mujeres que des-aprendieran los entramados de inferiorización impuestos por la educación colonial. Este des-aprendizaje no significaba, para él, volver a un pasado prístino, un supuesto retorno a formas de relaciones humanas ya atravesadas por el colonialismo; el retorno es un imposible. Sobre esto Enrique Antileo ha hecho un importante aporte reflexionando, desde las claves interpretativas de Fanon, sobre la cuestión nacional mapuche. Primero se debería indicar que, para Fanon según Antileo, la construcción nacional del pueblo colonizado, es decir la generación de una comunidad imaginada desde la cual se despliegan luchas por la autodeterminación, es un movimiento estratégico, pero que la edificación de un nacionalismo nativista, es decir ancestralista, étnico, bajo definiciones de rasgos esenciales, es una trampa que si no se le imprime una concepción política y social, conduce a un callejón sin salida. Callejón caracterizado por el racismo y el fundamentalismo cultural. En este sentido, “acudiendo a Fanon, la nación no debe registrar una batalla por su definición o su clausura, la nación es un instrumento para la movilización” (Antileo, 2013b: 149), en definitiva no se trata de develar el ser-nacional, sino el estar-nacional, dado que, tal como indica Fanon,

“No hay que contentarse, pues, con rastrear en el pasado del pueblo para encontrar allí elementos de coherencia para enfrentar a las empresas falsificadoras y peyorativas del colonialismo. Hay que trabajar, luchar con el mismo ritmo que el pueblo para precisar el futuro, preparar el terreno donde ya crecen retoños vigorosos. *La cultura nacional no es el folklore donde un populismo abstracto ha creído encontrar la verdad del pueblo. No es esa masa sedimentada de gestos puros, es decir, cada vez menos atribuibles a la realidad presente del pueblo. La cultura nacional es el conjunto de esfuerzos hechos por un pueblo en el plano del pensamiento para describir, justificar y cantar la acción a través de la cual el pueblo se ha constituido y mantenido.* La cultura nacional, en los países subdesarrollados, debe situarse, pues, en el centro mismo de la lucha de liberación que realizan esos países” (1972: 214).

La construcción, entonces, de un curriculum diferenciado o regionalizar los contenidos mediante esfuerzos cosificadores, siguiendo supuestos planteamientos que contienen definiciones exactas sobre lo mapuche, es más bien un ahínco que nos conduciría a una trampa difícil de sortear, en tanto

“el etnicismo, a fin de cuentas, confina la práctica mapuche en torno a la lucha por la descolonización o por la liberación nacional a un cuerpo acotado de elementos o precondiciones, deformando las ideas de cultura y limitando el sentido de la identidad a la tenencia de determinados atributos. Las realidades de la sociedad mapuche actual requieren de un concepto de nación capaz de incluir las dispersas situaciones en las que se encuentra la población mapuche, marcadas particularmente por el dominio colonial, por las jerarquías socio-raciales, por los desplazamientos masivos y la conformación de una diáspora” (Antileo, 2013b: 149).

Y que se entienda, todo lo anterior no quiere decir que hay que estar a contracorriente de aquellos necesarios esfuerzos generados por curriculistas y educadores mapuche, los cuales, cada vez más, nos plantean la urgencia de una interculturalidad para todos, dado que la sociedad mapuche, dicen, ya es intercultural. No me atrevería a despotricar sobre todos las décadas que profesores y *pu kimelfe* han invertido en hacer emerger la identidad mapuche como un valor, en incubar en las nuevas generaciones un orgullo de ser mapuche. Esta lucha emprendida por profesionales y educadores tradicionales ha sido central en el andamiaje del movimiento mapuche actual, es decir, la modificación de aquella sensación de inferioridad impuesta por la trama colonial, y convertir ese antiguo apocamiento en un orgullo, es una tarea gigantesca imposible de soslayar. Pero ello no debe significar la imposibilidad de la crítica. Obviamente las empresas y burocracias estatales del multiculturalismo, promueven la imagen estática de lo indígena, ya lo he comentado acá. Ahora, desde el pensamiento y reflexión mapuche igualmente se ha caído en este declive, del cual debemos hacernos cargos. Porque, finalmente, “la cultura no tiene jamás la traslucidez de la costumbre. La cultura evade eminentemente toda simplificación. En su esencia, se opone al hábito que es siempre un deterioro de la costumbre.

Querer apegarse a la tradición o reactualizar las tradiciones abandonadas es no sólo ir contra la historia sino contra su pueblo” (Fanon: 1972: 204). Ello, por cierto, no significa que no debemos volver sobre nuestro pasado, sino más bien hacer de ese pasado algo contingente, algo palpable. En definitiva, el lugar de ebullición de los procesos decoloniales, no está jamás en pasados inmóviles, en atuendos supuestamente originales, en estereotipos más parecidos a la imagen dejada por el pensamiento colonial, porque aunque nos cueste reconocerlo, muchas de las alegorías sobre la verdadera cultura mapuche es rastreada por medio de la escritura y la imagen de colonizadores. Esta crítica, sin duda, tiene actualmente planteamientos pedagógicos mapuche concretos, como es el caso del Equipo Kom kim mapudunguain waria mew (Todos aprenderemos mapudungun en la ciudad), quienes plantean que la única forma de recuperar la lengua mapuche es mediante su utilización no sólo en los marcos rituales, sino que se pueda “utilizar la lengua en diversos contextos lingüísticos, devolviendo funcionalidad al mapudungun” (2013: 5). Es por ello, que no temen en crear neologismos para dotar a los instrumentos de las nuevas tecnologías con palabras en mapuche. Este esfuerzo, como tantos otros, contienen esta idea de generar procesos educativos mediante definiciones culturales que se van modificando en el tiempo, haciendo de lo mapuche una colectividad rebozada de presente. Porque, por último,

El primer deber del poeta [profesor, educador] colonizado es determinar claramente el tema popular de su creación. No puede avanzarse resueltamente, sino cuando se toma conciencia primero de la enajenación. (...) *No basta con unirse al pueblo en ese pasado donde ya no se encuentra sino en ese movimiento oscilante que acaba de esbozar y a partir del cual, súbitamente, todo va a ser impugnado.* A ese sitio de oculto desequilibrio, donde se encuentra el pueblo, es adonde debe dirigirnos porque, no hay que dudarlo, allí se escarcha su alma y se ilumina su percepción y su respiración” (Fanon, 1972: 207).

Situarse en ese *oculto desequilibrio* debe convertirse en prerrogativa, generando el movimiento de cepillar a contrapelo aquellas delimitaciones culturales enclavadas por esencialistas duros y elogiadores de diversidades despolitizadas. Este posicionamiento nos permitirá, más que esbozar recuerdos, dotar la descolonización de un aquí y ahora insoslayable, única posible llave para una educación intercultural no situada entre las garras de las esencias inamovibles, sino inscrita en los procesos de lucha y reflexión desde los mismos pueblos colonizados.

Aquí, y para ir cerrando, es vital el pensamiento de las *black feminist*, quienes nos interrogaron sobre los posicionamientos a la hora de actuar y pensar. Para ellas, en particular para Patricia Hill Collins (2012: 99-134), la toma de conciencia, es decir la humanización de aquellas subjetividades encadenadas al pensamiento colonial-racista-patriarcal, esta enlazado con las experiencias de lucha en

torno a los procesos de resistencia y liberación, en otras palabras, conocimiento, conciencia y experiencia son una triada indisoluble, sólo alcanzamos a conocer y tomar conciencia verdadera mediante la experimentación de la dominación y de las múltiples experiencias de lucha, es por ello que una educación descolonizadora parte indudablemente en el centro de las diversas vivencias que ha dejado el colonialismo: desplazamientos, diásporas, relaciones socio-raciales, luchas territoriales, redefiniciones identitarias, etc.

*

Todo lo anterior no significa que debemos negar los planteamientos de nuestro *mapuche kimün* (conocimiento mapuche). Quienes dedican sus esfuerzos en empoderar reflexiones desde este lugar hace una tarea titánica. Mi crítica más bien se dirige hacia aquel asignaturismo que deja la presencia mapuche en el aula como un objeto, como un conocimiento conceptual, sin arraigo actitudinal ni procedimental. Ello, dado la ceguera de los planteamientos de la Educación Intercultural Bilingüe de corte institucional, que nada dicen de los procesos coloniales, y menos de las luchas que hasta el día de hoy desarrolla la sociedad mapuche. Ahora, si bien la crítica no se dirige directamente a aquellos esfuerzos dedicados a robustecer un pensamiento mapuche, sí se enclava en quienes han hecho de ese conocimiento algo acabado e inmutable, los cuales se dedican a “recuperar” esos saberes sólo como vestigios que intentan poner en valor bajo un manto de insignificante relación con la sociedad mapuche actual. Seguramente podrán hacerlo, hallarán en la memoria dormida de abuelos mapuche ciertas categorías que cotejarán como las ineludibles para sopesar una educación intercultural. Sin duda, ese esfuerzo, desde mi punto de vista, es considerable, pero mientras se mantenga en un nivel de muestrario, es inoperante. Quizás, por ello, los autores y autoras del libro “*Historia, colonialismo y resistencia desde el país mapuche*”, reclaman la posibilidad de la reflexión múltiple y abigarrada, cuando titulan, al libro editado por la Comunidad de Historia Mapuche, *Ta iñ fijke xipa rakizuameluwün*, que traducido al español significa “nuestras diferentes formas de pensarnos”, aduciendo la urgencia de reflexionar, desde sus posicionamientos como mapuche, desde los distintos ángulos y experiencias que ha dejado tanto la arremetida colonial, como los procesos de resistencia y alternativa anti-colonial. Ellos y ellas subrayan la acción reflexiva en y desde el plano de la conciencia y pensamiento autónomo mapuche, desde las variadas experiencias que nos constituyen, que permiten finalmente pensarnos como un colectivo abigarrado, complejo, pero con un horizonte histórico común: despojarnos del colonialismo interno e internalizado, para lo cual es vital “ejercitar la capacidad de mirarnos desde y en nuestra propia diversidad, teniendo en cuenta nuestro propio devenir histórico y la

interacción constante con múltiples actores y dinámicas” (2012: 15).

Bien, creo que el punto ya está claro. Ahora se hace imperioso volver sobre las relaciones de poder al interior del campo educativo. He intentado situar al menos dos cuestiones. Por un lado, nos volcamos a analizar las formas de poder y jerarquías que impiden el ingreso de otros conocimientos al interior de La Escuela. Y, por otro lado, hemos esgrimido una crítica a nivel teórico y político sobre la incorporación de una “otredad” despolitizada y controlado en los márgenes del multiculturalismo esencialista y neoliberal. Entonces, la vuelta hacia las relaciones de poder, se situara sobre las experiencias en América Latina y Chile que problematizan cuestiones de índole curricular, no como una esfera desprovista de jerarquías en su definición, sino que sitúan el problema en el campo de las decisiones políticas, y que desde este lugar han generado experiencias desde las mismas luchas para sortear ambas dificultades: la negación de otros conocimientos y la incorporación controlada mediante las lógicas multiculturales.

MELI

EDUCACIÓN INTERCULTURAL, CONTROL COMUNITARIO Y AUTODETERMINACIÓN

APERTURA



(Fotografía rescatada de la página de la Escuela Malal Mahuida movilizada)

La mañana del 14 de mayo del 2015 la carretera internacional que conecta Chile y Argentina, por el paso Pino Hachado, amanecía cortada. Eran apoderados de la Escuela Básica Malal Mahuida, del sector Pedegreso, a unos 25 kilómetros de Lonquimay. Son años en los que las comunidades mapuche del sector han solicitado una infraestructura digna para la escuela de la zona. El 2012, por ejemplo, luego de tres años de promesas, los apoderados realizaron la misma medida de fuerza, señalando:

“Los hijos de Lonquimay que viven en la montaña están pasando frío. La infraestructura de escuelas es una vergüenza, la lluvia, la nieve y el viento congelan la educación de nuestros niños. Es una humillación que traten a nuestros hijos así. Cada año de elecciones nos engañan y nos prometen la escuela nueva, pero esto se acabó. ¡MERECEMOS RESPETO!” (El Puelche, 24 de Junio del 2012)

Esta vez las demandas eran otras. Desde hace algunas semanas antes de la toma de la carretera aquel 14 de Mayo, los apoderados, estudiantes y profesores de la Escuela Básica Malal Mahuida, ya comenzaban nuevamente a movilizarse, acusaban un abandono del establecimiento por parte del Ministerio de Educación, pero ahora la solución para la comunidad educativa no sólo era inyectar recursos, no pedían tampoco que las autoridades cumplieran sus promesas, sino perfilaban lo que llamaron “autonomía para educar a nuestros *pichikeche*”¹⁰. En su página de internet declararon:

“En estos momentos nuestra educacional a nivel nacional pide y quiere participación, ya basta

¹⁰Niños en *Mapudungun*

de estar como espectadores de las decisiones que solo toman unos pocos sin saber la realidad de cada sector, debemos avanzar y exigir participación de las decisiones que se tomen en las escuelas donde estudian nuestros pequeños y pequeñas, en los liceo crear conciencia en las universidades como vemos hoy jóvenes organizados por un bien para todos y todas. La escuela Malal Mahuida sigue adelante con crear participación de la comunidad, donde todos y todas tienen algo que decir y decidir” (Escuela Malal Mahuida movilizada, 13 de Mayo del 2015)

Aún no amanecía en las frías faldas de la cordillera y ya comenzaba la jornada de protesta, los apoderados del sector de Pedregoso instalaban la barricada como símbolo de lucha, y quizás también para capear la helada matutina. A la misma hora, en decenas de ciudades, miles de estudiantes se despertaban para salir a las calles nuevamente. El 14 de Mayo fue un día de lucha en Chile y *Wallmapu*, la palabra educación tal vez fue la más nombrada en calles, avenidas y carreteras, al menos antes que la palabra muerte copara la escena política nacional, cuando dos estudiantes, dos compañeros de Valparaíso, fueron asesinados por la bala de otro joven, uno que naturalizó toda la faz del pensamiento neoliberal, uno que pensó que la propiedad era más importante que la vida, que la competencia debe ser hasta las últimas consecuencias, y que todos esos jóvenes que andan callejeando la vida entre protestas, mítines y peñas son todos unos “inútiles subversivos”, como dijo hace unos años un eximio político de derecha.

En este marco, la comunidad de la Escuela Malal Mahuida, perdida entre la escarcha otoñal, prendía la rabia y la dignidad en la carretera. En el petitorio se lee, entre cuestiones de necesidad básica como la contrata de una Psicóloga y una Fonoaudióloga, la demanda por cambiar el régimen de poder al interior de la escuela, se señala, entre otras cuestiones:

- “- Administración compartida de la escuela entre Ministerio y Comunidad, mientras se avanza en un proceso de traspaso de la escuela a la comunidad.
- Asignación del estatus Escuela Bilingüe.
- Aseguramiento de las condiciones de trabajo, de los funcionarios que continúan trabajando en la escuela.
- Participación de la elección del Director del establecimiento” (Escuela Malal Mahuida movilizada” (14 de Mayo del 2015)

Los sinsabores y las agencias puestas en el escenario cordillerano mediante una barricada, nos abre la posibilidad de reflexionar sobre las nuevas configuraciones de poder que se han comenzado a desarrollar por Nuestra América en el marco de las disputas al interior del campo educativo. Así, emerge con fuerza la pregunta: *¿Cuáles experiencias en América Latina, y qué elementos de ellas, permiten reflexionar y actuar una interculturalidad que promueva tanto una valorización identitaria, como una modificación de las relaciones de poder al interior de La Escuela?*

Nos hemos volcado al análisis de las jerarquías de poder al interior del campo educativo y

también de avanzar un crítica a la interculturalidad funcional, viemos entonces a reconocer y reflexionar sobre las experiencias de lucha social y educativa que en América Latina han buscado fracturar, por un lado, la disociación entre escuela y comunidades, y por otro lado, generar espacios educativos bajo una noción intercultural no entrampada en el multiculturalismo neoliberal. A partir de ello, más tarde, entrever cómo la práctica y la reivindicación de autodeterminación mapuche permitiría pensar una educación intercultural despojada de los amarres que nos hemos dedicado a observar. Finalmente, la intención de este capítulo, es masticar aquellas propuestas y reflexiones que han buscado fisurar, en la medida de las posibilidades, la trama de poder que configura finalmente, según nuestro análisis, la estructura fundamental para la generación de una educación que obnubila aquellas identidades históricamente clausuradas por la visión aculturizante de los Estados latinoamericanos.

AMÉRICA LATINA EN MOVIMIENTO: AUTONOMÍAS, PREFIGURACIÓN Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Las formas de acción colectiva de los movimientos sociales y populares en latinoamericana han venido incorporando, desde hace algunas décadas, aprendizajes traducidos en métodos de lucha y organización renovadores. A la forma sindical y la forma partido, insignes durante las luchas obreras del siglo XX, se han incorporado otras herramientas que abren la discusión no sólo contra las opresiones y miserias que dejó la instauración neoliberal en el continente, sino que sitúan la reflexión sobre las relaciones, prácticas y discursos al interior de los movimientos sociales. Es elocuente que desde las últimas décadas del siglo pasado han comenzado a emerger formas de asociatividad que objetan las estructuras estadocéntricas de organización, las cuales se asientan en el centralismo y en la división entre dirigentes y dirigidos. Experiencias como las del 2001 en Argentina, en donde la acción colectiva callejera logro tumbar a Fernando de la Rúa e instaló la forma asamblearia como método de organización, o la “Guerra del Agua” (2000) y la “la Guerra del Gas” (2003) en Bolivia dirigidas contra la privatización de sectores básicos de la economía nacional y en la que se generaron espacios de deliberación política desde abajo, o las tomas de predios bajo un impulso colaborativo fomentadas por el Movimiento Sin Tierra (MST) en Brasil, o los múltiples pueblos indígenas que en América Latina avanzan procesos de reivindicación cultural y territorial mediante el control político de sus territorios, o los caracoles zapatistas que frente al “mal gobierno” han levantado experiencias autónomas para constituir las Juntas de Buen Gobierno, construcción política para dirimir, con base a la autogestión, lo atingente a los territorios, despojándose así de los amarres de la institución estatal. Todas estos desarrollos organizativos de lucha y movilización popular e indígena si bien se constituyen como aquellas experiencias de mayor resonancia para los debates y prácticas de los movimientos sociales actuales, nos hablan también de una inquietud que por diferentes territorios de Latinoamérica se ha venido perfilando, intentemos desarrollar entonces los elementos comunes de estas experiencias poniendo énfasis en las prácticas educativas que movilizan y prefiguran esta América Latina en Movimiento.

Entre las tendencias comunes, marca Raul Zibechi, quizás la más significativa, y de la cual se disparan y fortalecen otros elementos, es la territorialización de los movimientos, es decir, la generación de arraigo en espacios físicos que terminan siendo territorios de disputa política y simbólica. Este proceso de configuración de nuevas geografías, conlleva la articulación de dos elementos fundamentales, por un lado, el fortalecimientos de espacios de deliberación y organización

bajo una noción de autonomía, desde la cual se fortalecen los espacios de autogestión productiva y educativa desde los territorios y, por otro lado, estos procesos de arraigo conllevan un vuelco hacia aquellas identidades clausuradas por la oficialidad nacional (Zibechi, 2008). Estos tres elementos: territorio, autonomía e identidad constituyen el armazón desde el cual podemos pensar los proyectos y prácticas educativas que han configurado ciertos movimientos sociales contemporáneos, y que igualmente nos permiten reflexionar sobre una educación intercultural que ponga en tensión al tiempo la homogeneización y las jerarquías de poder al interior del campo educativo. Porque hablar de interculturalidad en América Latina no puede significar simplemente reconocimiento y valorización de la *otredad* mediante políticas públicas de encuadre identitario las cuales no modifican las relaciones jerárquicas de poder, sino que hablar desde acá, posicionados, tiene que necesariamente pensar la interculturalidad como un territorio habitable y en tensión constante, es decir, potenciar el *inter* como un espacio dialógico y de encuentro, en donde no opere como un concepto para salvaguardar aquellas identidades históricamente oprimidas, bajo el sesgo paternalista, y advirtiendo que ese espacio de encuentro esta jerárquicamente constituido. Sólo así podremos potenciar una interculturalidad no sometida al vaivén de la tolerancia del neoliberalismo, entonces, como señala Fidel Tubino,

“en América Latina hablar de interculturalidad es plantearse el problema de cómo hacer para que los que vivieron siempre aquí no sean sometidos a desrealizadores procesos de aculturación forzada, expulsados de sus territorios ancestrales y postergados de sus derechos fundamentales. En otras palabras, cómo concebir y generar formas de organización política y de convivencia intercultural basadas en el **reconocimiento de la diversidad**, la **inclusión socio-económica** y la **participación política** de los grupos culturales originarios secularmente postergados” (2004: 155)

Los tres elementos presentados por Tubino (reconocimiento de la diversidad, inclusión socio-económica y participación política) como básicos para entablar una interculturalidad en América Latina, es lo que, desde mi punto de vista, podemos encontrar como prácticas políticas en el quehacer de ciertos movimientos sociales e indígenas en el continente. De alguna manera esta triada es lo que Zibechi traduce como Identidad, Autonomía y Territorio como elementos fundamentales de la *América en Movimiento*. Acá es necesario señalar una cuestión en el orden táctico, entendiendo por ello los procedimientos y métodos para conseguir un fin determinado, en este caso la interculturalidad, aunque esto, por cierto, se encuentra en el meollo del debate político latinoamericano.

Tubino, si bien es crítico al procedimiento de la interculturalidad funcional por su apropiación del discurso de la diversidad sin discutir asimetrías políticas y económicas, por lo que propone una interculturalidad crítica bajo el sentido del reconocimiento de la diversidad, la inclusión socio-

económica y la participación política de las colectividades identitarias negadas y oprimidas, considera que tal proceso de constitución de una sociedad intercultural debe realizarse bajo el amparo de las instituciones estatales, es así que propone procesos de deliberación intercultural desde la noción de una ciudadanía diversa, en sus palabras, existe una dimensión normativa que obliga a pensar la interculturalidad como “un proyecto ético-político de reestructuración gradual –en democracia- del marco general de la sociedad” (2004: 163). Este principio gradualista, o si se quiere bajo una idea distorsionada de la *guerra de posiciones* de Gramsci, es en donde la crítica a la interculturalidad funcional se bifurca, dado que, como señala Catherine Walsh,

“la interculturalidad pensada desde lo indígena (y más recientemente desde lo afro), apunta cambios radicales a este orden. La meta no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Más bien, es implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder, del saber y del ser como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer reconceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar y vivir. Por eso la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino y construcción” (2006: 35)

Esta divergencia se constituye bajo la pugna entre aquellos que visualizan la interculturalidad como una posibilidad de diálogo de saberes, de comunicación e interrelación de las diferencias en el marco de las reglas institucionales, frente a quienes la potencian como una herramienta que, por un lado, prefigura relaciones emancipadas de jerarquías socio-raciales y, por otro, constituye una posibilidad disruptiva mediante la cual los saberes y prácticas populares e indígenas forjadas en las luchas actuales, como pensara Fanon, desafían las normas dominantes, “abriendo la posibilidad para la descolonización y la edificación de sociedades más equitativas y justas” (Walsh, 2006: 35).

Pues, dejando por sentado estas tensiones a nivel político, las cuales recorren los debates actuales dentro de los sectores que apuestan por impulsar procesos de emancipación (González, Burguete Cal y Mayor y Ortiz-T, 2010), me permito virar, sólo por cuestiones de afinidad política y extensión, sobre aquellos elementos constituidos desde el quehacer de ciertas experiencias educativas en Chile y el continente, que han logrado, desde los territorios, articular la participación, la reivindicación identitaria y la apuesta por la autonomía como práctica política.

Educación y lo público-comunitario

Las experiencias educativas desde los movimientos populares han sido de largo cuño. Los compañeros y compañeras de la Comisión de Educación de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES-Chile), en una minuta desarrollada para el debate sobre el Control Comunitario el año 2013, entregaron algunos elementos históricos para robustecer la discusión. En el documento se señalan experiencias desde la “Escuela para Adultos y Artesanos Benjamín Franklin” que desde 1862 por iniciativa de la Sociedad de Artesanos La Unión, comandada por Fermín Vivaceta, comenzó a impartir educación desde las mismas orgánicas políticas de los artesanos, dando pie a la primera experiencia auto-educativa en el continente. Igualmente, los estudiantes de la ACES, vuelven a la lucha que dieron desde 1922 la Asociación General de Profesores contra la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, mediante una propuesta de educación que contemplara la descentralización del sistema educacional, promoviendo la participación protagónica de los profesores, en conjunto con los padres de familia y las organizaciones de trabajadores. La minuta también señala las Escuelas Racionalistas que desde 1921 la Federación Obrera de Chile (FOCH) impulsó, este proyecto pretendía avanzar hacia una educación desde y para los trabajadores. Leonora Reyes, en un artículo publicado en la Revista Docencia, señala sobre esta experiencia:

“Las Escuelas Federales Racionalistas se plantearon como espacios pedagógicos autónomos y críticos frente a la educación ofertada por el Estado, gestionados y financiados por los propios sindicatos y las familias que los componían; basados en una concepción pedagógica de base científica, anticlerical y de investigación sobre sus raíces históricas (enseñaban historia social) así como de análisis sobre los problemas que enfrentaba su colectividad” (2010:44).

La FOCH, indican los estudiantes de la ACES, lograron generar 21 escuelas en Chile, las cuales comenzaron a ser clausuradas desde 1925 dado su tendencia antimilitarista y crítica al régimen capitalista. Finalmente, los estudiantes organizados en la ACES, en su discusión sobre la posibilidad del control comunitario, vuelven al proyecto educativo de la Unidad Popular, la Escuela Nacional Unificada, la cual, señala la minuta,

“proponía la participación de profesores, estudiantes y apoderados, además de las organizaciones de trabajadores, centros de madres y otras organizaciones locales en la gestión y discusión sobre el sentido de la escuela. Esto la haría a través de consejos en cada escuela, territoriales, provinciales, regionales de educación en donde habría representantes de cada organización mencionada” (ACES, 2013)

Es interesante como una de las organizaciones más representativa de los estudiantes secundarios

durante la última década, instalan en su debate político aquellas nociones que logran rastrear en la historia del movimiento por una educación participativa y democrática. Esta genealogía elucubrada por la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios pretende su instalación, como orgánica política desde el mundo estudiantil, en el periplo histórico de la lucha por una educación, como la denominan ellos, en control comunitario. Esta demanda, desde mi punto de vista, fue uno de los grandes saltos, junto con la demanda por gratuidad, en la reflexión del movimiento estudiantil durante el 2011. En esta coyuntura, que hoy cada vez más se nos presenta como un momento bisagra en nuestra historia reciente, los estudiantes de la ACES elevaron la demanda por una “Sistema educativo descentralizado, participativo y con control comunitario”, para lo cual declararon:

“Se propone un sistema escolar gestionado descentralizadamente por organismos educativos estatales con participación de la comunidad como remplazo al actual sistema de educación municipalizada (...) Se debe implementar la participación efectiva de la comunidad escolar y territorial en la gestión y la definición de contenidos curriculares, por medio de instancias resolutorias y vinculantes. Consejos escolares y territoriales de educación. Potenciar las capacidades profesionales y técnicas de los actores de la comunidad y terminar con la lógica de externalización de servicios” (ACES, 2012).

La demanda de la ACES, qué duda cabe, viene a proponer una salida a un dilema que se abre para el movimiento por la educación cuando reclama la desmunicipalización del sistema escolar, toda vez que una posible salida a esta administración que refuerza las desigualdades socio-territoriales conllevaría un fortalecimiento del aparato central del Estado para con la educación. Es decir, es cierto, queremos que las escuelas públicas no dependan del municipio, dado que es sabido que existen feroces diferencias territoriales, segregaciones socio-espaciales, que hacen profundizar las desigualdades en el plano educativo, pero parte del movimiento estudiantil y social, aquel vinculado con las ideas de la educación popular, comunitaria y significativa, no sólo demandan que los municipios no sean los administradores de las escuelas, sino también pretenden avanzar hacia procesos de participación en las tomas de decisiones en el campo educativo que permita superar la homogeneidad impuesta por el aparato estatal. Todo lo anterior nos sitúa en dos problemas que parte de la *América en Movimiento*, desde hace algunas décadas, ha buscado superar mediante la reflexión y la puesta en marcha de experiencias educativas; estas problemáticas se encuadran en el campo conflictivo de las autonomías y en la definición de lo público, es decir, se presentan bajo los dilemas del poder.

Todo esto ha sido reflexionado y puesto en marcha, entre otros en Chile, por el Colectivo Diatriba, quienes argumentan y apuestan por una Educación Pública-Comunitaria, es decir, sitúan la cuestión de lo público por fuera de la esfera de lo estatal, movimiento que desnaturaliza la concepción,

ya cosificada, que articula el Estado con la cosa pública. Partir desde este planteamiento nos permite problematizar la dispositivos democráticos de la institución educativa, toda vez que entendiendo lo público no necesariamente en vinculación a lo estatal, nos abre importantes avenidas para discurrir por una posible desmunicipalización no enclaustrada bajo la noción centralista de la larga noche portaliana. En otras palabras, con Diatriba, pienso que es posible reflexionar, practicar y demandar espacios educativos públicos, es decir, financiados con los recursos de los contribuyentes, para ser administrados por las comunidades escolares. Debemos pensar nuevos espacios, bajo diferentes modelos democráticos, no jerárquicos en las tomas de decisiones, que abran caminos para lo público no estatal.

En palabras de Diatriba:

“creemos que con organización, pensamiento crítico y acción, podemos utilizar recursos del Estado para administrarlos y re-significarlos en proyectos políticos-pedagógicos que, centrandos en contenido y forma, desnaturalicen y develen las relaciones de dominación y construyan relaciones cooperativas, autogestivas y emancipatorias. De este modo, las Escuelas Públicas-Comunitarias debiesen nacer como una conquista de los movimientos sociales que asuman el conflicto y la necesidad de la lucha, no sólo porque es iluso pensar que el Estado va a apoyar este tipo de proyectos, sino porque es probable que al levantarse desde la estructura estatal, las comunidades locales perderían soberanía en la gestión de las escuelas o podrían ser cooptadas por la burocracia estatal. Su desarrollo debiera apoyarse, fundamentalmente, en las comunidades organizadas, llamase movimientos sociales, pueblo organizado o sociedad civil” (2011: 35-36)

Y justamente son múltiples las experiencias políticas-pedagógicas en el continente que han buscado zafarse de las estructuras clásicas de poder del campo educativo, que han visualizado y adelantado formas democráticas para la toma de decisiones al interior de las escuelas, que han incorporado los saberes e historias del extra-muro escolar, en definitiva, que han prefigurado la otra escuela posible. Estas experiencias contienen dinámicas y elementos comunes que, siguiendo a los compañeros de Diatriba-Revista de Pedagogía Militante, podemos caracterizar de la siguiente manera:

- a) Existe un proyecto político-pedagógico que reconoce la importancia del espacio escolar para el fortalecimiento de la organización y las luchas del movimiento, pero asumen que las luchas trascienden la escuela, van más allá de ella;
- b) Existe una ruptura de las “fronteras” de la escuela, logrando articularla con la comunidad, el barrio, el acampe, el asentamiento, el territorio en general;
- c) Con respecto a la relación con el Estado, las experiencias se mueven desde posiciones de abierta autonomización, negociación, utilización instrumental o incluso colaborativa;
- d) Constituyen espacios asamblearios para la toma de decisiones colectivas;
- e) Elaboran propuestas curriculares territorializadas, es decir recogiendo los saberes populares y experiencias de las comunidades, y abriéndose a sus problemas, necesidades y anhelos;
- f) Otorgan relevancia a la construcción colectiva del conocimiento, por medio de la praxis dialógica y la constitución de relaciones antiautoritarias y horizontales entre educadores y educandos;
- g) Crean formas de evaluación no-punitivas, que apuntan a problematizar y romper la

competencia, el individualismo y la clasificación; y finalmente

h) Establecen un vínculo estrecho entre la propuesta político-pedagógica y la dimensión productiva, de trabajo cooperativo y comunitario” (Editorial Revista Diatriba, 2013: 9-10).

En resumidas cuentas, los procesos educativos levantados por movimientos sociales e indígenas en América Latina, entre los que podemos contar los Bachilleratos Populares del Movimiento Barrial y Piquetero en Argentina, Las Escuelas Zapatistas en el sudeste mexicano, el Proyecto Político y Pedagógico de la Educación del Campo del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra en Brasil, las Universidades Interculturales del movimiento indígena ecuatoriano y colombiano, entre otras experiencias, tienen como elementos comunes aquello que hemos señalado como la triada de Autonomía, Identidad y Territorio, es decir apuestan por procesos participativos y democráticos en la configuración interna de los sistemas de enseñanza, promoviendo con ello las identidades y saberes de los pueblos desde los mismos territorios en donde desenvuelven su quehacer político, social y cultural.

De este modo, aquellos conocimientos obnubilados por la matriz mestizo-blanca y homogeneizante de los Estados latinoamericanos no entran al mundo educativo bajo el amparo de lo que hemos definido como multiculturalismo neoliberal, sino que se entronca con las experiencias políticas edificadas desde abajo. Con ello, la posibilidad de interculturalizar el plano de la educación no queda restringido al ámbito folclórico, despolitizado, sino que se cruza con las dinámicas de reivindicación política; las identidades no quedan naufragando en un asignaturismo testimonial, enclaustradas en limitadas horas pedagógicas, sino que es consustancial a las dinámicas de participación política. Esto nos abre una renovada dimensión para entender y problematizar la educación intercultural, ya no como la necesidad de hacer entrar, bajo cualquier circunstancia, los saberes de los pueblos indígenas al campo educativo, sino más bien plantea la urgencia de modificar las relaciones de poder al interior de este campo, con la finalidad de que los saberes, conocimientos y prácticas indígenas, y populares, sean parte del curriculum escolar, pero no bajo los amarres del multiculturalismo, sino bajo el empoderamiento de las mismas comunidades escolares. De esta manera es vital, para una educación intercultural crítica, adelantar propuestas curriculares territorializadas mediante la participación comunitaria; en definitiva, se trata de trastocar tanto las jerarquías sobre las cuales se ha constituido la Escuela moderna, como la inclusión controlada del multiculturalismo.

Movimiento mapuche, educación y autodeterminación

Todo lo anterior puede leerse igualmente bajo la especificidad del movimiento mapuche y, desde ahí, rastrear ciertos elementos que nos puedan permitir pensar una educación intercultural crítica y en control comunitario. Ensayemos pues una breve bajada que nos abra la reflexión desde las categorías y experiencias construidas desde el movimiento autonomista mapuche.

Un poco de historia. El movimiento político mapuche actual, aquel que enarbola las consignas del territorio y la autodeterminación tiene sus cimientos en los debates originados en pleno periodo dictatorial. En ese contexto se comenzó a virar desde una perspectiva que sólo situaba el problema en la falta de tierra, desde una mirada profundamente económica, a un enraizamiento en la posibilidad política de la autonomía, para lo cual el espacio reclamado se connotó de politicidad volcando la noción de tierra a la de territorio, es decir, el espacio fue leído no sólo bajo nociones productivas, que es la clásica posición de una reforma agraria, sino que se adelantó una lectura geopolítica mediante la cual el territorio es desde donde se puede ejercer soberanía. Este posicionamiento tiene profundas consecuencias para leer una salida política a un conflicto inaugurado por la arremetida colonial del Estado de Chile en la segunda mitad del siglo XIX, estas consecuencias hablan de que una reformulación institucional en el marco de relaciones coloniales no permitirían superar lo central del problema, dado que las jerarquías socio-raciales no sufrirían modificaciones. En este escenario una educación intercultural bajo un contexto de relaciones de poder desiguales entre un Estado colonial y la sociedad mapuche quedaría sólo como gesto para el muestrario multicultural, tal como operó precisamente el PEIB desde los 90' hasta hoy, como señalamos más arriba. Así las cosas, este movimiento autonomista mapuche nunca se ha volcado con mucho entusiasmo a los programas interculturales de educación, dado que ve en ellos, y con justa razón, una continuidad de una institucionalidad que niega la posibilidad de la autodeterminación, de esto modo, se vuelven certeras las palabras de Enrique Antileo, miembro del proyecto Universidad Libre Mapuche, cuando dice:

“Desde mi perspectiva no hay interculturalidad posible sin desmontar las desigualdades históricas en la que viven los pueblos indígenas. De este modo, no hay interculturalidad posible sin territorio mapuche, por ejemplo; no hay interculturalidad sin autodeterminación como principio para la igualdad de derechos entre los pueblos; no hay interculturalidad sin autonomía, que constituye gran parte de las demandas sostenidas por el movimiento mapuche. No hay interculturalidad sin luchar por desarmar la estructura colonial o la dominación que actualmente sigue operando en la relación entre el Estado, el sistema económico, incluso en las relaciones cotidianas entre chilenos y mapuche, porque ahí es donde efectivamente se sedimenta la cuestión colonial”(2013: 33-34)

Aquel sector del movimiento mapuche que abraza, en los campos y las ciudades, la autonomía

como prefiguración y posibilidad estratégica, desde mi punto de vista, y en particular sobre el tema de la educación, han desarrollado una triple dimensión posiblemente complementaria para abordar la materia. Digo posiblemente, porque las ideas que desarrollaremos a continuación no siempre se han imbricado en la práctica concreta, lo cual no obedece a una tensión irresoluble entre ellas, sino más bien a coyunturas y líneas tácticas específicas.

Pues, tengo la impresión que el movimiento mapuche autonomista asentado en las comunidades, aquel que enarbola el control territorial y la autonomía como base constituyente de sus procesos políticos, ha desarrollado -en prime término- procesos pedagógicos que superan la noción clásica de espacio educativo. Aquella noción asentada en la existencia de una institución escolar para dotar sentido a la relación enseñanza-aprendizaje se ve trastocada mediante la generación de un movimiento que opera el mismo como espacio pedagógico. Para Raúl Zibechi que un movimiento social se constituya en un “sujeto educativo” entraña

“mucho más que la habitual implicancia del movimiento en la educación y la participación de la comunidad en la escuela. Que el movimiento social se convierta en un sujeto educativo, y que por tanto todos sus espacios, acciones y reflexiones tengan una <<intencionalidad pedagógica>>, me parece un cambio revolucionario respecto a cómo entender la educación, y también en la forma de entender el movimiento social” (2008: 23)

De alguna manera, el movimiento mapuche autonomista podría pensarse bajo esta noción, en tanto ha constituido al interior reflexiones, acciones y relaciones que buscan transformar transformando, lo cual contiene un sentido pedagógico insoslayable. En este sentido, la configuración de una militancia mapuche que se ha “educado” bajo el amparo de un movimiento que enseña justamente moviéndose, posibilita pensar, tal como indica Fernando Pairican, las organizaciones autodeterministas mapuche (AdMapu, Consejo de Todas las Tierras, Coordinadora Arauco Malleco, por decir las más citadas) como sembradoras y escuelas ideológicas (2012), es decir, además de impulsar procesos de reivindicación territorial y política, se han constituidos en espacios pedagógicos.

Ahora bien, lo anterior no debe obnubilar experiencias muy ricas que, si bien no tienen una propuesta integral y articuladora, sí se han potenciado como lugares desde donde es posible pensar y actuar una educación intercultural crítica, anticolonial y en control comunitario. No pretendo acá desarrollar un recorrido histórico por todas esas experiencias, recorrido que nos podría incluso llevar hasta la fundación de la compañía de teatro de Manuel Aburto Panguilef, quien en el verano de 1916 dio curso a una de las primeras expresiones artísticas y pedagógicas desarrollada en el seno del emergente movimiento mapuche posterior a la arremetida colonial del Estado chileno. La intención es mucho más humilde y concreta, rastrear y sistematizar algunos de los elementos fundamentales de

ciertas experiencias contemporáneas de educación mapuche surgidas desde las mismas colectividades rurales y urbanas.

*

Temuco es una ciudad colonial por esencia. Nació como un fuerte militar para el control del territorio conquistado, y durante el siglo XX se consolidó como un espacio civilizatorio, un lugar en donde lo indio era permitido mediante su borramiento constante. Se lograba ser mapuche en tanto hubiese un ejercicio permanente de tachadura, de enmascaramiento, es decir, de emular los usos y costumbres de la nueva élite chilena y colona. También se lograba ser mapuche en Temuco en tanto se habitara el arrabal, aquellos territorios donde se mueve el comercio ambulante, la marginación, la pobreza. Pero aunque todo esto constituye la faz de violencia de la ocupación colonial, no han dejado de operar prácticas de resiliencia mapuche en la ciudad. Para ello no hay que ir necesariamente a aquellas reuniones que la Sociedad Caupolican Defensora de la Araucanía comenzó a desarrollar desde 1910 en la ciudad de Temuco, sino basta con detenerse y observar lo que diferentes colectividades avanzan como prácticas educativas autogestionadas y emancipadoras. Porque hablar de experiencias como la Escuela Autónoma para Procesos Colectivos desarrollada en Temuco, es evidenciar otros modos y temáticas posibles, en donde además de poder encontrarse bajo dinámicas no correctivas de enseñanza, es posible reflexionar situadamente desde el centro urbano de *Ngulumapu*¹¹, bajo la posibilidad que otorga la apertura de un espacio nacido por la articulación de diferentes colectividades territoriales, sociales y políticas, mapuche y no mapuche, que operan en el territorio. Es decir aquello que se ha identificado como interculturalidad emerge como una posibilidad de encuentro, no como un conocimiento conceptual, no como un asignaturismo que pretende zafar la crisis ética que impone la tolerancia neoliberal, sino como una relación entre diferentes amparados por la simetría que posibilita una reunión educativo-política entre pares, así se entiende que en la Escuela Autónoma hayan participado “integrantes de diferentes organizaciones sociales y colectivos(as), de diferentes áreas relacionados a los derechos humanos, derechos sociales, interculturalidad, cultura ancestral, medio ambiente [y género]” (Mapuexpress, 14 de Octubre de 2014). Abrir un espacio, en el centro simbólico de la instalación del Estado en *Ngulumapu*, desde las mismas colectividades organizadas para discutir desde una dimensión articuladora los múltiples elementos del sistema de dominación y las posibles salidas, es un ejercicio profundamente descolonizador y, aún más, subvierte tanto los espacios como la estructura jerárquica de la academia oficial.

¹¹Territorio histórico mapuche ubicado al sur del río Biobío entre el Océano Pacífico y la Cordillera de los Andes.

Del mismo modo, y también en Temuco, experiencias como la Biblioteca Mapuche Autogestionada Mogealeam Kimün faculta reflexionar sobre las posibilidades que logran abrirse desde las mismas colectividades de base para reforzar una interculturalidad crítica bajo prácticas descolonizadoras. Así, las dinámicas cotidianas de la Biblioteca Autogestionada promueven un marco educativo que imbrica la diversidad como un potencial de encuentro y transformación, es decir, las actividades desarrolladas en el espacio permiten activar y visibilizar una diversidad necesaria al tiempo que promueven una articulación entre la sociedad mapuche y chilena. Todo esto emerge cuando sabemos de testimonios de algún participante de los talleres de mapudungun de la Biblioteca Mogealeam Kimün, sobre todo cuando, en sus mismas palabras, “el mapuzungun nunca estuvo en mi entorno, en mi familia, amigos, ni tampoco en el liceo donde quizás más de la mitad era mapuche, tampoco coincidí con él en algún trabajo”. Es decir, una mujer de Temuco quien por fuera de tener conciencia de habitar un espacio con alto porcentaje de mapuche, nunca logró desarrollar un acercamiento más efectivo con esta población, hasta su acercamiento a la experiencia educativa de la Biblioteca Autogestionada, lo cual finalmente se tradujo en un encuentro con un otro que no sólo interpela la ilusión de la homogeneidad sino que transforma nociones constituidas:

“Aún me falta mucho por entender, aprender y conocer, pero se abrió un camino que espero caminar por mucho tiempo entre sonidos que la tierra donde nací siempre escuchó, entre palabras que mis abuelos y abuelas seguro escucharon y conocieron. Hoy me emociona acercarme a entender el respeto profundo por la madre tierra, a quien siento más viva que nunca, hoy siento también ese amor profundo por la tierra, por la vida, por el agua”
(Mapuexpress, 1 de Septiembre de 2015)

La interculturalidad aparece así como un proceso construido desde abajo por colectividades organizadas, las cuales promueven, mediante el ejercicio de la autonomía educativa, espacios de encuentro entre diversidades que transforman transformando. No es la simple intención del muestreo museográfico, sino detrás de estas prácticas y actividades hay un horizonte de emancipación... la interculturalidad como encuentro dialógico entre diversidades con voluntad de transformación.

¿Y los sectores rurales? De alguna manera, los espacios comunitarios rurales, que son finalmente los territorios escenificados como los primordiales dentro de la sociedad mapuche, han tenido, sobre todo aquellos sectores en donde el movimiento autonomista mapuche ha demostrado mayor madurez, una dinámica pedagógica que se desenvuelve articulada con las cotidianidades políticas, identitarias y sociales; es lo que sintetizamos más arriba como colectividades y espacios pedagógicos. Pues, articulado con lo anterior, existen igualmente proyectos y experiencias que avanzan a constituir en zonas rurales espacios físicos donde se instala una educación en control comunitario,

entre ellas *Kom pu lof Ñi Kimeltuwe* de la zona del Budi y la Escuela Malal Mahuida de Lonquimay.

En enero del 2006 surgió un proyecto educativo autónomo levantado en las riberas del lago Budi, territorio lafkenche, que se impulsaba como respuesta al despido de profesores de la entonces Escuela Rayenco, sostenida por el Magisterio de la Araucanía, dependiente de la Diócesis de Villarica de la Iglesia Católica de Chile. Frente a la situación de despido de profesores cercanos a los procesos comunitarios, el “Consejo pu werken lof Budi”, la organización territorial mapuche de la zona, reclamó su reincorporación. Por su parte, el Obispo Sixto Patzinger señalaba que la decisión de despedir a los profesores era irrevocable. La tensión se acrecentó y las comunidades presentaron la posibilidad de iniciar un proceso de recuperación del territorio y las escuelas administradas por la iglesia católica. Finalmente, luego de constantes negociaciones, el Obispo debió traspasar la Escuela Rayenco a la comunidad de Llaguepulli. Así se conformó *Kom pu lof Ñi Kimeltuwe*, la Escuela de Todas las Comunidades del Territorio del Budi, la cual es administrada por el “Consejo de Educación de la Comunidad” en la que participan autoridades tradicionales, estudiantes, profesores y administrativos. Mauricio Paineñil, dirigente de la Comunidad de Llaguepulli, en conversación con la Radio Comunitaria Kimche Mapu, comentó de la siguiente manera la lucha por autonomía educativa:

“la escuela por más de 35 años la administró la iglesia católica. En el correr del tiempo, en el proceso, nosotros también nos fuimos capacitando como dirigentes, como persona, como familias y vimos que la educación que estaban entregando era demasiado deficiente, y el objetivo de ellos era llevarse la plata que baja desde el Ministerio de Educación y no invertir jamás en la Escuela, con los niños, con la gente de las comunidades. Hemos visto también que el segundo objetivo de ellos era seguir evangelizando a los niños mapuche (...) desconociendo totalmente lo nuestro. Y un aprendizaje en términos académicos deficiente, ni en el Simce aparecíamos porque no había nota. Durante todo estos años fue una Escuela unidocente, donde había de repente 50 o 70 niños, en tiempos de harta matrícula, y siempre con un solo profesor. Cuando vimos toda esa injusticia, en un momento dado, en el 2005 comenzamos a negociar, comenzamos a sentarnos en la mesa con el obispo, con el presidente del Magisterio de la Araucanía, quienes eran los sostenedores, y comenzamos a demandarle nuestra escuela. Porque estamos capacitados hoy en día para administrar nuestra escuela, tenemos dirigentes que tienen las capacidades, y bueno, nosotros estamos en condiciones y tenemos la capacidad para administrar. Cuando le dijimos eso a ellos, obvio que no les gustó. <<¿Cómo? No po, el pueblo mapuche nunca ha administrado escuelas>>, nos dijeron. El mismo obispo nos vino a mirar a huevo, nos vino a decir que éramos ignorantes, la cuestión, y nos dijo: <<ustedes nunca han administrado escuelas, y si nosotros le entregamos la escuela, esa escuela se va a ir abajo>>. Entonces nosotros nos dispusimos a luchar, nos argumentamos y tuvimos negociando un año entero, todo el 2005, y en enero del 2006 recién nos da el traspaso definitivo. Entonces hoy en día la escuela pertenece a la Comunidad de Llaguepulli, nosotros somos los sostenedores, nosotros somos los dueños de la escuela, y ¿qué hicimos cuando recuperamos la escuela? Como ya sabíamos que íbamos a ganar la lucha, nosotros ya contábamos con profesionales idóneos, profesores hablantes mapuche, porque nosotros queríamos hacer calidad en la educación, nosotros queríamos tomar la cosa en serio, y hacer una *educación con pertinencia*. Nos

encontramos que quedaban solo 10 matrículas, entonces hicimos una mini campaña, captura de matrícula, de 10 que habíamos aumentamos a 33 matrículas, y con eso vimos cuánta plata van a bajar, dijimos va a bajar tanta plata y contratamos al tiro 3 profesores, dividimos las salas, repartimos los cursos, hicimos 3 cursos, y en el 2007 ya aparecíamos en el sistema como escuela. Fue una cosa potentísima. La gente del territorio nos observó también, entonces el año 2007 no tuvimos que hacer mayor campaña para matrícula, sino que la misma gente trajo a sus niños, y tuvimos más de 50 matrículas, y tuvimos que contratar a otro profesor, comprar dos furgones. Hicimos autonomía en educación (...) Hoy en día estamos incluso creando nuestro propio plan y programa, nuestra propia malla curricular, ganamos un proyecto en la UNESCO, y con eso contratamos a profesionales curriculistas, y ellos nos ayudaron a hacer la matriz curricular en donde pusimos 8 asignaturas, todo en mapudungun, y esas asignaturas las estamos sistematizando, una vez estando todas las asignaturas sistematizadas vamos a tener que oficializarlo, y con eso ya seríamos una escuela autónoma, que ve su futuro, que hacemos autonomía educacional. Para nosotros hoy en día es una gran satisfacción de habernos atrevido a luchar, reivindicar y recuperar nuestra escuela, *hoy nuestra escuela la manejamos nosotros, la administramos nosotros como comunidad mapuche, todos los recursos que bajan quedan en la comunidad, en nuestra gente, entonces eso es una autonomía en educación*” (Radio Comunitaria Kimche Mapu, 11 de Diciembre de 2014)

Las palabras anteriores, que guardan todo el periplo y la fundamentación del proyecto educativo, encierran también la posibilidad de practicar aquello que hemos definido como lo público-comunitario desde una visión intercultural, es decir, nos encontramos frente a un ejercicio que busca al tiempo desmontar una educación monocultural para impulsar una pertenencia educativa y, articulado con esto, presiona para establecer relaciones de poder en donde sea la comunidad, o sus dirigentes, quien tengan la administración del espacio escolar. Los recursos “bajados” desde el órgano central son gestionados y controlados por la comunidad local. Lo público-comunitario y la descolonización curricular se abren pequeños espacios en territorio *lafkenche*.

Del mismo modo, se recordara que comenzamos este capítulo presentando y reflexionando sobre las problemáticas y las propuestas de autonomía educativa surgidas en el seno de una comunidad escolar mapuche en las faldas de la Cordillera de los Andes, territorio *pehuenche*¹². El sector Pedregoso, a unos 25 kilómetros de Lonquimay, ha sido el escenario en donde comunidades mapuche, luego de años de desidia y autoritarismo municipal, decidieron tomar control, en Abril del 2015, de la Escuela Malal Mahuida. Este proceso sujetado tanto en la voluntad de participación de la comunidad escolar, como en Convenios Internacionales ratificados por Chile como el 169 de la Organización Internacional de Trabajo en donde se estipula que “los pueblos indígenas y tribales sean consultados en relación con los temas que los afectan”, tendrá profundas consecuencias en el devenir del desarrollo educativo intercultural, en tanto la comunidad no sólo ha solicitado la incorporación de la escuela en el

¹²Identidad territorial mapuche de la zona cordillerana.

quehacer intercultural institucional, sino que ha bregado por una desmunicipalización que entregue la administración al Ministerio de Educación en conjunto con la comunidad educativa. La posibilidad de practicar lo público-comunitario desde una visión intercultural es algo que igualmente comienza a tomar forma en territorio *pehuenche*.

Por cierto, en Santiago, la ciudad con mayor cantidad de mapuche fuera de *Ngulumapu*, también es posible encontrar espacios que promueven la interculturalidad y la autonomía como formas de construcción de experiencias educativas. Acá debemos poner en corriente que la migración mapuche fuera del territorio histórico esta inevitablemente concadenado al proceso de ocupación estatal, la usurpación territorial y la instauración de un régimen colonial en la hoy Araucanía, sólo así podremos comprender las articulaciones sociales y políticas mapuche en la ciudad de Santiago. Por ejemplo, el proyecto Universidad Libre Mapuche ha emergido como una experiencia que busca posicionar en el espacio urbano la cuestión de la autonomía y la interculturalidad como ejes rectores de un quehacer educativo mapuche, mediante la ejecución de talleres y cursos de revitalización lingüística, historia crítica del pueblo mapuche y análisis de política contingente. La mirada que se imprime desde este proyecto sobre la cuestión de la interculturalidad se posiciona desde los debates que acá hemos avanzando, es decir, no sitúa la cuestión en aquel encuentro cultural despolitizado, sino que más bien se ancla sobre las relaciones y jerarquías de poder existentes. En sus palabras:

“El eje intercultural de la <<Universidad Libre Mapuche>> surge de la necesidad de establecer una discusión teórica-político, pero también *relacionar el debate de la interculturalidad con los desafíos de la descolonización* (...) La interculturalidad no es meramente una relación entre culturas o una relación entre pueblos. Involucra innegablemente las posiciones estructurales en que se encuentran esas culturas o esos pueblos. *Debe cuestionar necesariamente las relaciones de poder individuales y colectivas. Remite efectivamente a sistemas de dominación vigentes*. Es decir no es posible su comprensión sin evidenciar la fuerza que ejerce la cuestión colonial sobre ella, es decir, si efectivamente unos pueblos se encuentran por sobre otros en tanto estructura política, económica y cultural” (Quiénes somos, Universidad Libre Mapuche)

Partir reconociendo la existencia de relaciones coloniales posibilita reflexiones y propuestas interculturales que promueven procesos de descolonización en donde la educación tendrá un papel protagónico, en tanto se constituye como un impulsor de herramientas para proyectar otras formas de conocimiento y un hacedor aquí y ahora de relaciones constituidas bajo el anhelo del encuentro más que de la opresión. En este sentido, se insiste:

“La “Universidad Libre Mapuche” es un proyecto educativo de carácter autónomo, basado en un enfoque intercultural crítico, que apuesta a compartir perspectivas de educación mapuche en diversos ámbitos (revitalización lingüística, historia crítica del pueblo mapuche, análisis de política contingente, entre otras materias), sobre la base de aportar a procesos de autoeducación,

reflexión colectiva y la construcción cotidiana de un proyecto societal. Es una instancia de carácter abierto, no limitada por las formalidades de la educación superior y con el desafío de incluir a otros pueblos y también a las diversas realidades de la sociedad mapuche” (Quiénes somos, Universidad Libre Mapuche)

La constitución de un proyecto educativo con intenciones críticas y descolonizadoras, como es el caso de la Universidad Libre Mapuche, pone sus cimientos sobre la prefiguración de una interculturalidad basada en el dialogo entre pueblos y en la posibilidad de controlar con autonomía los espacios educativos. En fin, es elocuente como también desde la ciudad de Santiago, es decir por fuera del territorio histórico mapuche, existen también impulsos por fortificar experiencias educativas autónomas y desde una posición desde donde promueven una interculturalidad crítica que fractura la imagen despolitizada de las “culturas indígenas” impulsada por el multiculturalismo neoliberal.

En este punto ya es necesario ir decantando algunos elementos que aparecen entre los proyectos educativos considerados. Por cierto, he dejado bastantes experiencias fuera del tintero, entre ellas los Internados Lingüísticos promovidos por la Federación Mapuche de Estudiantes (FEMAE), la rica experiencia del equipo *Kom Kim Mapudunguaiñ Waria Mew* o la Escuela de Arte Textil Ad Llallin, las que constituyen también parte de este escenario que hemos propuesto hasta acá. Aun así, y sin perjuicio de esto, ensayemos un entronque de las nociones comunes y las divergencias presentes en las experiencias presentadas.

En primer término, qué duda cabe, lo político aparece como una dimensión ineludible, y cuando digo político me refiero a un posicionamiento consciente en el lugar de miembros de un pueblo colonizado/oprimido/discriminado. Este enraizamiento pone en juego la problemática del poder al interior del campo educativo, en tanto la posicionalidad se constituye como respuesta frente a relaciones naturalizadas de dominación. Todo esto emerge desde un lugar político que no pretende disimular desigualdades y jerarquías bajo el manto de una convivencia multicultural, sino que sitúa el problema precisamente en aquellas asimetrías como constitutivas de la relación entre la institucionalidad estatal y la sociedad mapuche. Erguir experiencias educativas mapuche bajo su control curricular y administrativo es entonces una práctica que activa una crítica de índole política al desenvolvimiento de las jerarquías al interior del campo educativo. Acá fulgura de manera inevitable la noción de autonomía sostenida por el movimiento mapuche autodeterminista, es decir, el sentido de la autonomía territorial como horizonte político y prefiguración cotidiana es traducido al campo de batalla educativo. Así, esto que definimos como el elemento político al interior de nuestras experiencias instala, mediante el ejercicio de control del espacio educativo, tanto una crítica a las jerarquías

instituidas bajo el ideario neoliberal (liderazgo, gerencia, competencia), como una arremetida que promueve y practica aquel horizonte autonomista del movimiento mapuche también en el campo educativo. Es decir, esta noción de liderazgo que *conduce, lidera y supervisa* el buen desarrollo del proyecto educativo se ve mutado bajo una intención que encuentra en la comunidad educativa el espacio de definición política, desde el cual surge la posibilidad cierta de la autodeterminación.

Por cierto, esta dimensión política no conlleva la constitución de un manual rígido y severo, no es homogéneo en su quehacer, sino más bien cada experiencia educativa se dispone a cultivar una política autónoma desde una táctica particular. De este modo, mientras existe entre nuestras experiencias quienes consideran la autonomía como la capacidad de ejercer soberanía educativa mediante la autogestión, entendida como la aptitud de obtener recursos para la sustentación del proyecto bajo los alcances y posibilidades levantadas desde las mismas colectividades, están los otros que estiman que los recursos emanados desde el poder central, desde el aparato público, pueden ser administrados por las comunidades locales, posibilitando aquello que hemos denominado lo público-comunitario.

Otro elemento que podemos recabar entre las experiencias presentadas es lo que discurre sobre lo intercultural y la descolonización. Si bien no en todas se presenta claramente definida la interculturalidad, y en ninguna aparece con fuerza el concepto de descolonización, es vital de todas maneras generar, quizás con bastante arrogancia, una breve reflexión que sitúe estos proyectos en un devenir caracterizado por el debate sobre la interculturalidad y la posibilidad de una lucha anti-colonial. Por un lado es elocuente que existe en los proyectos descritos una intención de no levantar experiencias que conduzcan a generar un gueto étnico en materia educativa, sino más bien hay un propósito intercultural, en el sentido de posibilitar encuentros dialógicos. Lo interesante es que estos encuentros, bajo el sentido político ya avanzado, no tendrían su constitución en aquella tolerancia neoliberal, sino que partirían desde la relación posibilitada por el control comunitario, en otras palabras, el encuentro de personas mapuche y no mapuche busca constituirse superando tutelajes y jerarquías coloniales. Acá es posible entonces referirse a una interculturalidad que busca desmontar desigualdades derivadas de diferencias culturales asentadas como legitimadoras de jerarquías, con ello se potencia un ejercicio que brega por superar aquella interculturalidad funcional de la que nos referimos más arriba.

Ahora bien, hay una cuestión vinculada con el tema de la interculturalidad que es de suyo problemática. Si bien es posible comprender una política intercultural centrada en la cuestión de lo colonial, desde donde es factible pensar una práctica de diálogos culturales con horizontes emancipadores, es decir, establecer relaciones político-pedagógicas entre pueblos zafadas de jerarquías

socio-raciales, existe también una clara inclinación de encuadrar y esencializar las identidades de los pueblos. De esta manera, ¿quiénes dialogan en el marco de la interculturalidad? ¿son acaso los miembros de pueblos vivos o son los saberes establecidos como tradicionales de esos pueblos? Esta distinción que en primera instancia parece banal, es profundamente crucial para imaginar y practicar una interculturalidad crítica y anti-colonial. Este debate, por cierto, ya lo adelantamos en el apartado *“Humanización” neoliberal y esencialismo*, del cual es factible desprender una crítica al encuadramiento identitario en tanto limita el devenir de los pueblos colonizados, en este sentido es ineludible preguntarse por la necesaria pertinencia educativa: ¿la educación para pueblos indígenas es pertinente en tanto fortalece aquello que se reconoce como lo tradicional? Desde mi punto de vista, la pertinencia o significación de la educación no debe estar limitada a recuperar aquellos saberes que producto de la imposición colonial fueron borrados, sino que debe también potenciar aquellos elementos e ideas emancipadoras que el mismo trauma colonial y el contacto con otras culturas ha dejado, en otras palabras, construir una interculturalidad en donde los saberes y conocimientos de los pueblos sean respetados en el marco de encuentros dialógicos desprovistos de jerarquías socio-raciales implica también pensar esos saberes y conocimientos como constructos en constante devenir. En otras palabras y a modo de pregunta-respuesta: ¿debemos recuperar el mapudungun? Sí; ¿debemos justificar por medio de aquella supuesta cultura tradicional formas de opresión, como son por ejemplo las relaciones patriarcales? No. En definitiva, hay que articular en el plano de la enseñanza-aprendizaje las diversas realidades de la sociedad mapuche y, desde una interculturalidad crítica y anti-colonial, potenciar aquellas herramientas teóricas que permitirán también superar aquellas violencias que en nombre de la cultura y la tradición se desarrollan.

PALABRAS FINALES
COLONIALISMO, INTERCULTURALIDAD Y CONTROL COMUNITARIO

Las jerarquías en el campo educativo tienen objetivos claros y profundos, son ante todo la forma de estimular relaciones de dominio que constituyen determinados regímenes de poder y sujetos de conocimiento. Lo hemos visto, la jerarquía es una herramienta que no ha sufrido modificaciones bajo ninguna posible reforma educativa, se abren espacios para el multiculturalismo e incluso se discute sobre el financiamiento, pero nada hace presagiar un debate lacerante sobre el poder y su relación con el conocimiento instituido. Todas las reformas, incluida la actualmente discutida, no han sino profundizado o reactualizado las relaciones asimétricas, le han puesto nuevos nombres al clásico rectorado reinante dentro del campo educativo, la que ya bajo una renovada semántica no cumpliría la labor del disciplinamiento y el control, sino estaría más cerca a las prácticas de liderazgo ingenieril propias del neoliberalismo. Pero todo esto no es más que cuestión de taxonomías, lo real y concreto es que aquellos eufemismos no son más que la continuidad de un sistema educativo basado en la jerarquía, la cual consagra el distanciamiento entre las comunidades escolares y los directivos, haciendo de la Escuela un territorio controlado por diferentes instituciones regentes desde la exterioridad homogeneizante, es así que usanzas del pensamiento neoliberal se instituyen como rectoras en todo el sistema escolar; competitividad, emprendimiento, calidad e incluso tolerancia pasan a constituir el lenguaje común del campo educativo. Los muros de la Escuela se fortifican para anclar un sujeto de conocimiento enraizado en el pensamiento neoliberal, el cual además de estimular prácticas educativas para el desenvolvimiento de una sociedad competitiva y productiva en el contexto global, también propicia, y acá su particularidad, el elemento de la diversidad como su vociferación propia.

Es elocuente la manera en como la industria cultural desde hace algunas décadas viene profundizando la cuestión de la diferencia como un aspecto central de su matriz ideológica. Si los Estados, sobre todo latinoamericanos, durante los primeros decenios del siglo XX esgrimieron identidades nacionales homogéneas y sujetadas al imaginario eurocéntrico, hoy la explosión y masificación de la diferencia y la diversidad son adoptadas como claros síntomas del cambio de época. Pues actualmente ser homosexual, indígena o mujer no implica, en el orden de los supuestos teóricos de la tolerancia neoliberal, ninguna dificultad para ingresar a la sociedad global, es más, es posible emprender y comercializar desde la otredad, ser competitivo y productivo desde la diferencia. Todo esto parece ser muy bien adoptado por las políticas educativas interculturales, en donde lo indígena ha pasado desde la negación a la incorporación despolitizada, si antes “lo indio” era sinónimo de atraso y lastre, hoy “lo originario” es tematizado como valorable en tanto objeto cultural, más no como sujeto político. Esto, por cierto, tiene profundas raíces en la histórica relación entre las repúblicas

latinoamericanas y las sociedades indígenas, en donde la cuestión de la negación primera y la aceptación actual se enmarca. Ya que no es posible sólo comprender la falsa apertura multicultural contemporánea, sino es vital dar cuenta de las relaciones coloniales fundamentadas en un racismo deshumanizador que aún opera modificando su anatomía pero no su sustancia. Lo colonial, y en particular para el caso de la relación del Estado chileno y el pueblo mapuche, tiene sus cimientos en la anexión forzada de *Ngülumapu* por la élite del Chile central, este proceso ha implicado hasta hoy no sólo un despojo territorial, sino también generó una relación política de características coloniales, es decir, ha imposibilitado el ejercicio de la autodeterminación al pueblo mapuche. Esto tiene consecuencias por supuesto a nivel educativo, ya lo señala Jonathan Zapata Painemal, de la Federación Mapuche de Estudiantes, Pablo Millalen y Herson Huinca Piutrin, de la Comunidad de Historia Mapuche, cuando frente a la actual reforma educacional acusan un sesgo racial y colonial:

“La situación de sujeción colonial, marginalidad y exclusión generalizada en la cual se encuentra la sociedad Mapuche se condice con la *histórica incapacidad del sistema educacional chileno de incluir diversamente la complejidad y riqueza que el mundo mapuche representa*. De aquí las problemáticas que nos inquietan; ¿La reforma educacional que se está discutiendo a puertas cerradas está considerando estos factores? ¿Qué podemos entender cuando se está diciendo educación de calidad, pero sin la apertura y construcción de una educación pertinente con las Naciones Originarios y las diversidades del país? ¿Se puede hablar de una educación de calidad, cuando ésta se continua construyendo sobre una exclusión racista del Pueblo Mapuche?. Sin duda, aún impregna a la clase y elite política chilena el dogma de la superioridad racial, colonial y euro-centrista, que les motiva a decidir por el Pueblo Mapuche. *Paternalismo e indigenismo han sido las ya conocidas acciones que les asegura que los Mapuche carecen de las capacidades de poder decidir sobre su propio destino*, aun cuando sus historias, conocimientos y epistemologías – el mapuzugun, el kimün y rakizuam – perduran en busca de liberarse y proyectarse hacia el futuro” (“No más educación racista y colonial para el Pueblo Mapuche”, El Dinamo, 27 de Agosto del 2014).

Lo determinante de la histórica negación de lo mapuche, hoy maquillada bajo el impulso del multiculturalismo neoliberal, es la persistente imposibilidad de regir los avatares de su propio devenir. La figura del padre perpetuo, encarnada en la potestad estatal y legitimada en la racialización, es un pasado persistente, es un pretérito presente.

Tenemos así un primer panorama desalentador para el derribe de los muros escolares, para generar una educación significativa y territorializada, en tanto aquella enseñanza que debería impulsar saberes localizados, la educación intercultural, sufre amarres, por un lado, desde la institucionalidad educativa, la cual promueve la jerarquía como la relación posibilitante de un régimen de verdad fundamentado en el pensamiento neoliberal, así también el vínculo colonial entre el Estado y los

pueblos indígenas corroe desde los cimientos la posibilidad de relaciones basadas en el encuentro y el dialogo entre pueblos, y por último la actual matriz multicultural promueve diferenciaciones despolitizadas; entonces, el marco político del campo educativo, la condición colonial del pueblo mapuche en particular y las noción de tolerancia neoliberal, vacía cualquier aventura desde arriba encaminada a posibilitar lo intercultural en educación.

Ahora bien, este gris panorama ha tenido una respuesta desde abajo, ya sea desde las mismas comunidades organizadas o desde profesionales comprometidos con los procesos políticos de sus pueblos. Acá intentamos mostrar algunos elementos generales de estas propuestas para el caso mapuche, las cuales intentan subvertir las formas de organización política interna en los espacios educativos, al tiempo que promueven marcos curriculares originados tanto desde la reflexión situada en los mismos procesos anti-coloniales como en las definiciones de lo que se considera tradicional, lo cual siempre es un ejercicio profundamente localizado aquí y ahora. Por cierto, estas luchas por modificar las relaciones de poder y de instalar los saberes y conocimientos de un pueblo colonizado dentro del escenario educativo, tiene su enraizamiento territorial, se piensa y actúa desde un territorio, tanto rural como urbano, en donde no se habita pasivamente, sino que por el contrario se puede leer entre líneas un posicionamiento que aspira a lo que se ha denominado como construcción social del habitad. De este modo es posible rastrear la intención prefigurativa en las experiencias educativas mapuche, que apuestan por controlar en una dimensión política-pedagógica esos espacios aquí y ahora, sin esperar un mundo venidero, y así superar una interculturalidad funcional que los presenta como objetos sin agencias políticas y sólo para el muestrario del multiculturalismo neoliberal.

¿Estas conclusiones posibles sólo permiten pensar una educación para indígenas? Evidentemente no, dado que en particular las experiencias mapuche presentadas no pretenden generar una guetización étnica, sino por el contrario hay una definición de lo intercultural basado en encuentros dialógicos. Sin duda esto es aún tarea por hacer, en tanto estos diálogos culturales deben sostenerse no sólo en buenas intenciones, sino que deberían fundarse en relaciones de poder simétricas; el control comunitario apunta precisamente en esa dirección. Ahora bien, acá lo intercultural no puede quedar a la deriva, dado que como hemos dicho no es un concepto neutral, debe estar contenido, bajo un posicionamiento emancipador, en dos premisas básicas: 1) la interculturalidad no es sólo para indígenas, es para todo aquellos pueblos o partes de un pueblo que se han visto avasallados y negados por clases dominantes que pretenden hacer de sus saberes particulares saberes universales y, 2) las luchas por incluir saberes históricamente negados no pasa por un sentimiento humanitario frente al

humillado, sino que se entronca en un proceso mayor que debe apuntar a desatar todas las formas de dominación colonial, capitalista y patriarcal.

En fin, plantear una educación articulada con los territorios y sus identidades, hemos visto, plantea no solamente una apertura multicultural, sino que implica desmontar jerarquías de poder instituidas como naturales en el campo educativo, obliga a ejercitar la participación como elemento central en las tomas de decisiones. Controlar políticamente la educación puede permitir fracturar por un lado la cuestión de la homogeneidad sustentada en una valoración socio-racial y patriarcal, en donde lo popular, lo indígena y la mujer representan identidades inferiorizadas, y articuladamente posibilitará zafarse de una educación que promueve la vigilancia y es castigo como formas de disciplinamiento por medio de relaciones asimétricas. Así, la cuestión del control comunitario o la educación pública comunitaria avanza hacia constituir una educación posible para una sociedad cada vez más creativa, crítica, intercultural y descolonizada.

*

Bibliografía

ALTHABE, Gérard. (2006) “Hacia una antropología del presente”. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 23, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

ANCAN, Jose (2008) Prólogo: “La Doble Vida del Preceptor Neculmán”. En: *Educación y nación al sur de la frontera, Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*, Editorial Pehuén. Santiago.

ANDERSON, Stephen (2010) “Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela”, *Revista Psicoperspectivas*, Vol. 9, N° 2, Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

ANTILEO, Enrique (2012) *Nuevas formas de colonialismo: diáspora mapuche y el discurso de la multiculturalidad*. Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos, Universidad de Chile.

_____ (2013a) “Escuela, interculturalidad y multiculturalismo. Construyendo una propuesta de Universidad Libre Mapuche” *Revista Ruffian*, N° 14-Anexo, Santiago.

_____ (2013b) “Frantz Fanon Walmapu Püle. Apuntes sobre el colonialismo y posibilidad para repensar la nación en el caso Mapuche”, En: *Frantz Fanon desde América Latina. Lecturas contemporáneas de un pensador del siglo XX*, Buenos Aires: Corregidor.

ARANCIBIA, Leticia (2008) “Relaciones de poder y desigualdad en la escuela secundaria. El caso del Chile de transición y los desafíos desde el punto de vista de la democratización”. En García-Huidobro, Juan-Eduardo, Dupriez, Vincent, Francia, Guadalupe, *Políticas educativas en América latina. ¿Transición hacia un nuevo paradigma?*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública

AUBRY, Andrés. (2011). “Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía de las ciencias sociales”. En B. Baronnet, M. Mora, & R. Stalher (Edits.), *Luchas muy otras. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México: UAM

BENGOA, José (2000) *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

BENJAMIN, Walter (2008) *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Edición y traducción de Bolívar Echeverría. México: Ediciones Itaca

BOURDIEU, Pierre (1990) *Sociología y Cultura*. México: Editorial Grijalbo.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1996) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Laia-Distribuciones Fontamara.

BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Editorial Grijalbo.

COLECTIVO DIATRIBA, PEDAGOGÍA MILITANTE (2011) “Educación Pública-Comunitaria. Propuestas contra-hegemónicas para la transformación social”, *Revista Diatriba*, N° 1, Editorial

Quimantú, Santiago.

CONTRERAS, Marisol, et. al. (2007) *Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU*. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

COREA, Cristina y LEWKOWICZ, Ignacio (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

CURIVIL, Felipe (2013) “Límites y posibilidades del curriculum para la Educación Intercultural Bilingüe en la construcción del Estado plurinacional”, *Revista Docencia*, N° 53, Santiago: Colegio de Profesores de Chile

CUYUL, Andrés (2013) *La machi esterilizada o la nueva caza de brujas en el territorio mapuche*. Recuperado en: <http://www.mapuexpress.net/content/publications/print.php?id=7423>

DÍAZ-POLANCO, Héctor (2006) *Elogia de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI

DONOSO, Andrés (2008) *Educación y nación al sur de la frontera*, Santiago: Pehuén Editores

ELIAS, Norbert. (1990) *Compromiso y distanciamiento. Ensayo de sociología del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Península.

FERRÃO, Vera (2013) “Educación intercultural crítica. Construyendo caminos” En: *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*, Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala

FOSSATI, María Cristina y OYOLA, Carlos (2003) “La centralidad de la categoría cuerpo/sujeto en el análisis de la reproducción de las relaciones de dominación y procesos de resistencia y emancipación – Su aplicación al ámbito educativo”. *Revista Pilquén*, N° 5. Viedma: Universidad Nacional del Comahue.

FANON, Frantz (1972) *Los condenados de la tierra*, México: Fondo de Cultura Económica

FOUCAULT, Michel (1996) *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

_____ (1998) *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*. México: Siglo XXI

_____ (2002) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo (2005) *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI

GIROUX, Henry (2004) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI

GONZÁLEZ, BURGUETE CAL Y MAYOR Y ORTIZ-T (2010) *La autonomía a debate: Autogobierno indígena y Estado plurinacional en América Latina*, Quito: FLACSO, Sede Ecuador :

Cooperación Técnica Alemana - GTZ : Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas – IWGIA : Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - CIESAS : Universidad Intercultural de Chiapas - UNICH

HALE, Charles (2005). “El protagonismo indígena, las políticas estatales y el nuevo racismo en la época del 'indio permitido””. *Memoria del Congreso Internacional de MINUGUA “Construyendo la paz: Guatemala desde un enfoque comparado”*. Ciudad de Guatemala: Fundación Propaz.

HARAWAY, Donna. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

HILL, Patricia. (2012) “Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro”. En Jabardo, Mercedes (Ed.), *Feminismos negros. Una antología*. Madrid: Traficantes de Sueños.

LEYVA, X. BURGUETE, A. & SPEED, S. *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de colabor.* México D.F: CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala.

MARILEO, Luis (2013) *La educación intercultural bilingüe en Chile y sus protagonistas: significados y perspectivas*, Tesis para optar al grado de Magister en Educación con Mención en Currículum y Comunidad Educativa, Santiago: Universidad de Chile

MAYO, Simona et. al. (2013) *Kom kim mapudunguaiñ waria mew A.1.2. Sugerencias para el educador*. Santiago de Chile: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.

MCLAREN, Peter (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora; políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

MENDOZA, Breny (2001) “La desmitologización del mestizaje en Honduras: evaluando nuevos aportes”, *Revista Mesoamérica*, N° 42, Guatemala.

MILLET, Kate ([1969] 1975) *Política Sexual*. México D.F: Ediciones Aguilar.

MOULIAN, Tomas (1998) *El consumo me consume*. Santiago: Ediciones LOM . Santiago de Chile. 1998.

NAHUEL PAN, Héctor et. al. (2012) *Taiñ Fijke Xipa Rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país mapuche*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche

NAHUEL PAN, Héctor (2013a) “Las ‘zonas grises’ de las historias mapuche. Colonialismo internalizado, marginalidad y políticas de la memoria”, En: *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, Vol. 17, N° 1, Santiago: Universidad de Santiago de Chile.

_____ (2013b) “El lugar del “indio” en la investigación social. Reflexiones en torno a un debate político y epistémico aún pendiente”, *Revista Austral de Ciencias Sociales*, N° 24, Valdivia: Universidad Austral de Chile

PAILLALEF, Julio (2012) *Los Mapuche y el proceso que los convirtió en indios. Psicología de la discriminación*, Santiago de Chile : Universidad Tecnológica Metropolitana.

PINTO, Jorge (2003) *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión*, Santiago: Dirección de bibliotecas, archivos y museos (DIBAM).

PERÉZ SOTO, Carlos (2008) *Para una crítica del poder burocrático. Comunistas otra vez*. Santiago de Chile: Ediciones LOM

REDONDO, Jesus (2004) “El experimento chileno en educación (1990-2001): Mito, falacia, y ¿fraude?”, *Revista Docencia*, N° 23, Santiago: Colegio de Profesores de Chile

REYES, Leonora (2010) “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”, *Revista Docencia*, N° 40, Santiago.

RIVERA CUCICANQUI, Silvia (2007) *Violencia e Interculturalidad: Paradojas de la etnicidad en la Bolivia de hoy*, Taller Violencia e Interculturalidad, Recupera en: <http://www.unifem.org.br/sites/800/824/00000363.pdf>

ROTHER, Tanja (2005) “Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche”, *Revista Austral de Ciencias Sociales*, N° 9, Valdivia: Universidad Austral de Chile

STOLCKE, Verena (2000) ¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad... y la naturaleza para la sociedad?, *Revista Política y Cultura*, N° 14, México: Universidad Autónoma Metropolitana

TUBINO, Fidel. «Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.» *Rostros y fronteras de la identidad*. Ed. Mario Samaniego y Carmen Gloria Garbarini. Temuco: Pehuén, 2004.

VAN DIJK, Teun (1999) “El análisis crítico del discurso”. *Revista Anthropos*, N° 86, Barcelona.

WALSH, Caterine (2006) “Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo”, Recuperado en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/37.pdf>

_____ (2012) “Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas”, En: *Visão Global, Joaçaba*, Vol. 15, N° 1-2, Brasil.

_____ [editora] (2013) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*, Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala

WILLINER, Alicia (2002) “La escuela como espacio de definición política”. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 31. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

ZAPATA, MILLALEN y HUINCA (2014) “No más educación racista y colonial para el Pueblo Mapuche”, Recuperado en: <http://www.eldinamo.cl/blog/no-mas-educacion-racista-y-colonial-para-el-pueblo-mapuche/>

ZIBECHI, Raúl (2008) *Autonomías y emancipaciones. América Latina en Movimiento*, Editorial Quimantú, Santiago.

ZIZEK, Slavoj (2008) *En defensa de la intolerancia*, Madrid: Sequitur.

Documentos y Fuentes.

ACES, (2012) “PROPUESTA ACES POR PUNTOS”, *Revista Diatriba*, N° 2, Editorial Quimantú Santiago.

Comisión Educación (2013) *Minuta 1 Control Comunitario*, Recuperado en: http://www.opech.cl/comunicaciones/2013/04/minuta_control_comunitario.pdf

Centro de Investigación Avanzada en Educación – CIAE (2011) *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*, Santiago: Ministerio de Educación

Colectivo Quillahuaira (2009) *Comunicado público sobre la supuesta participación del Colectivo Quillahuaira en la Fiesta de Chile+Cultura*. Recuperado en: <http://quillahuaira.blogspot.com/2009/11/comunicado-publico-sobre-la-supuesta.html>

Comité Técnico Asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena (1995) *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21*, Santiago: Ministerio de Educación

Corporación para el Desarrollo Productivo de La Araucanía – Corparaucanía (2012) *Quiénes somos*. Recuperado en: http://www.corparaucania.cl/index1.php?id_portal=249&id_seccion=1540&id_contenido=751

El Puelche (2012) *Lonquimay: Comunidades de Pedregoso mantienen toma de carretera internacional exigiendo reconstrucción y mejoramiento de Escuelas Rurales*. Recuperado en: <http://www.elpuelche.cl/2012/06/26/lonquimay-comunidades-de-pedregoso-mantienen-toma-de-carretera-internacional-exigiendo-reconstruccion-y-mejoramiento-de-escuelas-rurales/>

Escuela Malal Mahueda movilizada (2015) Recuperado en: <https://www.facebook.com/malalmahuidamovilizada?fref=ts>

Ley General de Educación (LGE), Ley 20370 (2009) Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idVersion=2009-09-12>

Mapuexpress (2015), *Experiencia y aportes de la Biblioteca Mapuche Autogestionada “Mogeleam Kimün” en Temuco*, Recuperado en: <http://www.mapuexpress.org/?p=3973>

Normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena (Ley Indígena), Ley 19253 (1993) Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30620&idVersion=2014-03-25>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE (2004) Revisión de políticas nacionales de educación. CHILE. Edición en español cuidada por el Ministerio de Educación, Santiago.

Radio Comunitaria Kimche Mapu (2014) *Recuperación y autonomía con Mauricio Painefil Calfuqueo del territorio el Budi*, Recuperado en: <http://kimchemapuradiofm.blogspot.cl/2014/12/recuperacion-y-autonomia-con-mauricio.html>

Universidad Libre Mapuche, *Quiénes somos*, Recuperado en: <https://ulmapuche.wordpress.com/about/>