

# Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche

Tanja Rother<sup>1</sup>

## Resumen

Con base en la teoría del “poder simbólico” de Bourdieu se analiza el programa estatal de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y su significado para la promoción de la interculturalidad en Chile. En ese marco, la

<sup>1</sup> Antropóloga del Instituto de Antropología de la Universidad Libre de Berlín, Drosselweg 3, 14195 Berlín, Alemania. En 1999 y 2001 la autora realizó investigaciones de campo en la escuela de Piedra Alta, Lago Budi, Novena Región. El artículo se basa en la tesis de titulación de la autora. E-mail: tanja.rother@web.de

escuela es vista como un lugar de confrontación de la cultura dominante chilena y la mapuche. A través de las afirmaciones de profesores entrevistados en un estudio de caso, la escuela se presenta como otro “campo de batalla” indirecto del conflicto intercultural en Chile.

**Palabras Claves:** Poder simbólico, educación intercultural, educación mapuche.

## Abstract

Based on a case study on the Intercultural Bilingual Education program (EIB) of the Chilean government the article aims to analyze Bourdieu's theory of “symbolic power” and its impact for the promotion of interculturality in Chile. In this framework, the school is regarded as a place of confrontation of the dominant Chilean and the Mapuche culture. By notes from interviews with teachers school is presented as another and indirect “battle ground” of the intercultural conflict in Chile.

**Keywords:** Symbolic power, intercultural education, mapuche education.

## I. Presentación

Hace algunas décadas que las guerras entre estados dejaron de dominar las relaciones internacionales de conflicto. En la discusión actual de las ciencias sociales y políticas, son los llamados conflictos interculturales o étnico-políticos que tienen lugar al interior de los estados nacionales, los que aparecen con mayor intensidad.

El presente trabajo se ocupa de un conflicto intercultural actual en Latinoamérica: el de los mapuche con el Estado chileno. Las raíces de este conflicto se remontan al parecer a las demandas territoriales históricas de los mapuche, sobre espacios geográficos que

hoy en día se encuentran administrados por empresas forestales transnacionales y constituyen una importante fuente económica para el gobierno chileno. Este conflicto cobró mayor intensidad desde 1990 y a veces se tornó violento, especialmente en las regiones Novena y Décima del país. Entre tanto, los mapuche se organizan de manera creciente contra la opresión de la elite económica y militar que los domina desde la conquista. Existe un movimiento mapuche que, a pesar de su heterogeneidad, expresa sus demandas por derechos sociales, políticos, culturales y económicos. Su creciente visibilidad en la sociedad chilena ha dado lugar a respuestas estatales, por ejemplo en el ámbito de la educación.

El presente trabajo se basa en la tesis de que en un conflicto entre la cultura dominante y la cultura indígena, la institución escuela constituye un punto de contacto importante. En el caso que nos ocupa, sin duda que como parte de las estructuras estatales la escuela representa un lugar de encuentro entre el Estado chileno y el pueblo mapuche, siendo a la vez un interesante “espejo” de esa relación. Pero la escuela es además un “campo de batalla” indirecto del conflicto intercultural, mucho más desde que, en 1993, el gobierno chileno implementara el programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) dirigido a los mapuche, puesto que es allí donde se manifiesta la contradicción básica entre una educación dominada por el Estado y el enfoque de una educación intercultural, a través de la cual, idealmente, el comportamiento dominante debiera ser suprimido.

En el presente trabajo se expone el caso concreto de la escuela primaria de Piedra

Alta<sup>2</sup>, Lago Budi, Novena Región, y se enfoca en especial el papel de los profesores, puesto que de ellos depende mucho la realización del programa EIB a nivel local. Los actuales planteamientos educativos en Piedra Alta, de una educación mapuche, serán presentados como una alternativa al EIB.

## II. Marco teórico: Escuela y Poder

Según Bourdieu, son los sistemas de educación los que contribuyen de manera importante a la continuidad de las desigualdades sociales (Bourdieu 1997: 53-55). El autor diferencia “... entre la cultura legítima de las clases sociales, que es un producto del dominio y está destinada a mostrar el dominio y su legitimación; y la cultura de la sociedad, poco o nada diferenciada en clases sociales, en donde los instrumentos de adaptación para la cultura transferida son para todos más o menos accesibles” (Bourdieu 1982: 359)<sup>3</sup>. Los sistemas de educación se fundamentan en la “cultura legítima” y de esta manera sancionan al “capital cultural” que deberá ser transmitido a las futuras generaciones. El éxito de un estudiante en un sistema de educación depende de cuán cercana a la “cultura legítima” sea su posición. A través de ello, el sistema de educación contribuye a la perpetuación de esta distribución desigual y contradice la “ilusión de la igualdad de oportunidades”. De esta manera, el sistema de educación favorecerá la formación de aquellos niños y jóvenes que posean el capital cultural adquirido por su familia que más se acerque a la “cultura legítima”. La posesión o no de éste incide retroactivamente sobre la posición social y también sobre las oportunidades del individuo para la acumulación de otras formas de capital<sup>4</sup>. La relación entre desigualdad social y cultural

<sup>2</sup> El estudio de caso se basa en dos investigaciones de campo realizadas en los meses de agosto a noviembre de 1999 y octubre a diciembre de 2001. La autora fue invitada a alojarse en la escuela misma. Principalmente se adoptaron los métodos de la observación participante y de entrevistas semi-estructuradas.

<sup>3</sup> Traducido del alemán.

<sup>4</sup> Bourdieu destaca aquí la estrecha relación entre el sistema de educación y otros subsistemas de la sociedad; sobre todo, el sistema económico (Bourdieu 1971: 200).

se basa entonces en la repartición desigual del “capital cultural” entre las clases sociales, que Bourdieu divide en étnicas, religiosas u ordena bajo criterios nacionales (Bourdieu / Passeron 1971: 209-224).

Por consiguiente, en una relación de dominación cultural, las diferencias de poder de las distintas partes tienden a permanecer invisibles.<sup>5</sup> Bourdieu utiliza el concepto del “poder simbólico” para describir una forma de poder que es como un velo de sobreentendidos culturales que encubren las diferencias objetivas de poder. El sistema educativo es la organización social más importante en la cual las condiciones dominantes están tan perfectamente institucionalizadas que se puede hablar de su “poder simbólico”.

En la práctica, este concepto está relacionado con la “cultura de la escuela”, especialmente con el “currículo oculto”: “Los intereses de estos grupos dominantes se verán reflejados en la discriminación que se hace entre distintos contenidos, disciplinas, valores, habilidades, etc., que se desea que los alumnos desarrollen. En esta perspectiva existe una conexión entre las ideas dominantes de la sociedad y los intereses particulares de ciertas clases y grupos. Términos como el consenso, la representatividad, lo unitario, la formación integral servirán de subterfugio para ocultar el carácter reproductor de una sociedad desigual que se desea reproducir en el currículum a través de la imposición de los códigos culturales dominantes.” (Magendzo 1986: 119). El aspecto del “currículo oculto” es central para las actuales investigaciones sobre la institución escuela: “Central to recent critiques of schooling is the notion of a hidden curriculum that subtly and selectively guides educational practices, structuring classroom interactions in

ways that seem natural but are in fact culturally determined, so that students from different cultural backgrounds experience frustration and failure at a disproportionate rate. The hidden curriculum also transmits to students an ideology about themselves and the world in which they live, an ideology that is all the more insidious because it is generally unacknowledged and thus unchallenged” (Luykx 1999: xxxiii).

Esta estrecha relación entre el poder de los intereses dominantes y el currículum, basada en estructuras históricamente desarrolladas y con ello fuertemente enraizadas, constituye a menudo una tradición velada<sup>6</sup>, que para los miembros del sector no dominante supone una competencia dentro de un espacio que sistemáticamente los ha excluido. He aquí uno de los problemas para implementar la educación intercultural en América Latina, especialmente cuando la iniciativa corre del lado del gobierno. De ahí la situación paradójica en que se encuentra el sistema educativo. Al respecto Bourdieu y Passeron concluyen que la educación, bajo el actual sistema social, es resistente a reformas (1971: 8). Para abrir el “mundo cerrado del ente educativo” y crear “una escuela abierta y autónoma” como exige Bourdieu<sup>7</sup>, es indispensable que ocurran cambios sociales (1997: 120). En su modelo, Bourdieu entiende a los espacios sociales como campos de disputa en los cuales se protege o se rechaza la actitud de las fuerzas dominantes. Es decir, donde se contraponen, de un lado, la estrategia de la conservación de los actores establecidos y, de otro, la estrategia de la herejía o cuestionamiento del orden establecido, orientada a desplazar el dominio del poder gobernante. Esta lucha va

<sup>5</sup> Nos referimos al respeto a la autoridad, la defensa de la familia, la valoración de la honradez, el ascetismo, a legitimación cúlptica del trabajo, considerado como una bendición de dios.

<sup>6</sup> Aquí se añade, que el poder, el cual se encuentra detrás de estas estructuras, no sólo acciona de una manera negativa: “Foucault señala que si el poder se ejerciese de un modo exclusivamente negativo, resultaría sumamente frágil. Supone que si el poder es fuerte, es debido a que produce efectos positivos a nivel del deseo y también a nivel del saber” (Magendzo 1986: 133).

<sup>7</sup> Traducido del alemán.

acompañada por el interés en capitales (1993a: 109).

Aplicando el enfoque de Bourdieu a la realidad latinoamericana, la representación activa de los intereses de las culturas indígenas es también “una lucha social” relacionada con todos los campos sociales. No sólo se trata de un “capital cultural” sino también de uno económico, social y simbólico (Bourdieu 1993a: 107-109). Los estados nacionales latinoamericanos están interesados en el sostenimiento del status quo, es decir, en la continuidad del dominio de la “cultura legítima”. En este sentido, se aspira a una cultura nacional homogénea. Si bien la diversidad cultural va siendo reconocida paulatinamente en algunos estados latinoamericanos, en la cambiante legislación y en la validación de “la cuestión étnica” largamente callada (Stavenhagen 1997: 17), no por ello deja de tratarse de un discurso superficial.

La creciente organización de la población indígena latinoamericana es característica de un proceso consciente de delimitación frente al estado nacional. Este fenómeno se puede aclarar bajo el término etnicidad: según Barth son las diferencias culturales y la identidad étnica, abierta y dinámica, formadas como resultado de atribuciones propias y ajenas, las que estructuran la acción social (1981 [1969]: 202). Para Barth no son aspectos tales como el idioma, territorio, etc., los que determinan una identidad étnica sino más bien la conservación de los límites étnicos característicos de cada grupo: “...ethnic boundary canalizes social life – it entails a frequently quite complex organization of behaviour and social relations” (Barth 1981 [1969]: 204). Conforme a Barth la etnicidad no está unida de manera natural a un grupo étnico y sus tradiciones, sino que empieza a través del contacto y la confrontación con otros grupos, es decir que la etnicidad se vuelve visible en situaciones de delimitación cultural.

Actualmente, en Latinoamérica, a través de la politización de conflictos históricos entre los pueblos indígenas y los representantes de los estados nacionales, estos límites étnicos adoptan formas específicas. Aquí la etnicidad va acompañada por la movilización de los pueblos indígenas, bajo la dirección de movimientos indígenas, y se constituye en un medio para la afirmación de aquellos dentro de la relación de fuerzas en la sociedad.

Para el tema que nos ocupa el concepto de etnicidad es relevante, ya que, en Chile, la etnicidad juega un papel preponderante en el conflicto intercultural mapuche-Estado. El movimiento étnico de los mapuche articula sus intereses a través de una “lucha social”. Esto provoca, al igual que en otros espacios de conflicto en Latinoamérica, un intercambio de ataques entre las partes en conflicto, algunas veces débiles, pero con frecuencia represivos y de naturaleza violenta. Por lo demás, el conflicto impulsa reflexiones sociales y políticas fundamentales en torno al tratamiento de la diversidad cultural. En el sector de la educación, ésta discusión ha conducido a implementar programas interculturales cuya realidad se describe a continuación, tomando como ejemplo el caso de Piedra Alta.

### III. Estudio de caso

#### 3.1 La Escuela Primaria No. 128 de Piedra Alta

La escuela primaria de Piedra Alta es una escuela a jornada completa situada en la Región Budi. Cerca de 90 alumnos son instruidos por ocho profesores, tres de ellos mapuches de la zona (los esposos don Eduardo<sup>8</sup> y señora Mónica,

<sup>8</sup> Por razones de protección de datos me refiero a las personas entrevistadas con seudónimos y utilizo las formas Don y Señora como tratamientos de cortesía característicos del lugar.

directores de la escuela, y el joven don León) y cinco chilenos (don Domingo, don Víctor, don Sebastián, don Tomás y señora Rosa). El nombre originario de la comunidad de Piedra Alta –Rauquenhue–<sup>9</sup> recoge una descripción muy acertada, traducida del mapudungun: “lugar donde los sonidos del mar se confunden en el bosque”, puesto que Piedra Alta se encuentra relativamente aislada en la Isla Huapi en el Lago Budi y no lejos del océano Pacífico. Sin embargo, el “bosque” ha sido ocupado casi en su totalidad por campos de cultivo. El municipio Puerto Saavedra al que pertenece Piedra Alta se encuentra en la provincia de Cautín Norte, zona rural de la Novena Región, densamente poblada por sus seculares habitantes los mapuche-lafkenche.

Entre 1998 y el año 2000 la escuela de Piedra Alta fue seleccionada del programa EIB en virtud del alto grado de compromiso de los profesores participantes. Piedra Alta no sería, por tanto, un ejemplo “típico” de escuela del programa EIB; sin embargo, el estudio de caso pone de manifiesto la cada vez menor pasividad de los mapuche en un campo altamente dominado por el Estado.

### 3.2 El papel de los profesores y la EIB en la práctica

Don Domingo describe a la escuela de Piedra Alta de manera positiva con relación a otras escuelas:

“...es una escuela democrática, el director dice: – ¿Cuáles son tus capacidades? ¿Escribes mejor con la derecha o con la izquierda? – No, yo escribo mejor con la derecha. – Ah, entonces ponte a ser derechista, ponte hacer esto... para ponerte un caso. – ¿Tu eres matemático o te gusta el lenguaje? – No, yo, me gusta

la historia. – Ya, ¿tienes capacidades para la historia?. Tómate la hora de la historia. Democracia, cosa que en otras escuelas no: – ¿Usted amigo, qué sabe hacer? – Historia. – Ya, ¡anda hacer la matemática!... de pura mala leche que son. Acá me meto en la matemática... y educación física también... siempre uso pantalón corto... y técnico manual tengo unas horas. Con eso ya está mi jornada de trabajo” (Don Domingo, profesor, Piedra Alta).

Don Domingo, como don León quien ha terminado sus estudios recientemente en Villarrica, es uno de los profesores más jóvenes en el equipo, pero entre todos en Piedra Alta es el que lleva más tiempo activo trabajando. El programa educacional intercultural EIB no es, para don Domingo, la solución del problema educacional mapuche:

“Tiene un tremendo nombre... yo lo diviso como algo que si nosotros no le inyectamos vida, no, no... especialmente este grupo de acá, no va a funcionar. Y muchas veces hemos querido hacer propuestas” (Don Domingo, profesor, Piedra Alta).

Sin embargo ve con optimismo el trabajo realizado y espera que muchos de sus alumnos puedan, como él, dedicarse al magisterio:

“Ahora yo creo que la apuesta nuestra es formar un niño con hartas competencias y capacidades, tanto los dos sistemas o un niño que sea capaz de insertarse en la sociedad occidental, pero un niño que no deje de sentirse mapuche. Un desarrollo con identidad como se dice. Esa es nuestra apuesta a futuro. Yo creo que vamos por buen camino, se puede lograr” (Don Domingo, profesor, Piedra Alta).

<sup>9</sup> A continuación utilizaré el nombre chileno de Piedra Alta, ya que durante el estudio mayormente se refirió a él de esta manera.

El director de la escuela, don Eduardo, es desde hace once años profesor y desde hace ocho director. En 1998 llegó a Piedra Alta. Su hoja de vida se asemeja a la de un creciente número de mapuches que se desprenden de la comunidad, van a la ciudad para estudiar y vuelven con una profesión. La vuelta a la comunidad conlleva un proceso cuyas características dependen de cambios más o menos radicales en la conciencia étnica. Don Eduardo pertenece a aquellos para quienes el sistema educacional chileno representó una vivencia profundamente crítica. Así, abandonó a temprana edad la casa de sus padres, donde la cultura mapuche constituía una parte importante de la vida, para visitar el internado en Puerto Domínguez. En el internado y luego en Imperial, donde don Eduardo continuó la escuela, contaban sólo la obediencia y la adaptación a la cultura chilena transmitida para la obtención de una profesión en la ciudad. La pregunta acerca del trasfondo de la propia cultura no fue hecha, la forma de ser mapuche era sencillamente inexistente:

“... yo creo que en el daño cultural, en el desarrollo de la identidad propia de uno, sentirse bien quién eres y cómo eres, creo que nos hicieron mucho daño, mucho. Mucho, mucho porque siendo un internado, un hogar con cien por ciento de niños mapuche nunca jamás se escuchó una pequeña afirmación siquiera que nos diga: -Tú eres mapuche, tu cultura tiene cosas maravillosas, tú tienes una lengua que tienes que cultivar y hablar... Nunca jamás. Sino fue el contrario, creo que la estrategia fue desarraigarnos totalmente de la cultura... Era un sistema tan rígido pero ordenado y sumamente estricto, poco menos como un recinto militar” (Don Eduardo, director, Piedra Alta).

Recién en la universidad, don Eduardo realiza junto con otros mapuche una reflexión sobre su origen en contraste con su experiencia con la

cultura chilena. Un proceso lento le conduce a retomar la cultura de sus padres y su comunidad y al deseo de ahorrar a las futuras generaciones mapuche una educación escolar negativa:

“... quería recuperar todo lo que me había perdido e inculcar a los niños que nosotros somos distintos, que tenemos forma de pensar, de sentir, de ver las cosas” (Don Eduardo, director, Piedra Alta).

En la escuela primaria, en Piedra Alta, don Eduardo no sólo asume formalmente la posición de dirección, sino que propone a la vez innovaciones en favor de una educación adecuada dentro de la cultura mapuche. Tanto el kimche<sup>10</sup> don Mario, como también don Sebastián, consideran a Piedra Alta un caso especial dentro del espectro de escuelas chilenas y argumentan que los profesores mapuche deben aquí ser considerados como intelectuales. Don Sebastián se presenta como un huaso<sup>11</sup>, lo que quiere decir como un chileno del valle central. Durante la dictadura militar participó en el movimiento de oposición y aún ahora simpatiza con la izquierda en Chile. Antes de venir a Piedra Alta, trabajó en la ciudad con niños no indígenas; aquí está sorprendido del buen rendimiento de los estudiantes. De sus alumnos del tercero y cuarto curso quiere hacer líderes y esta confiado de conseguirlo.

Al contrario que sus colegas chilenos – don

<sup>10</sup> Agentes culturales, personas de la comunidad que juegan un papel importante en el programa EIB. La mayoría de estas personas conocen la historia local y están familiarizados con las tradiciones y la cultura mapuche en general, lo que a su vez los hace representantes de la comunidad rural. Se debe mencionar que la función de los kimche representa también una fuente de ingresos, que en el campo es rara y codiciada.

<sup>11</sup> La cultura de los huasos es un elemento de la identidad colectiva chilena. Con esta cultura se relacionan los hombres vestidos con poncho y sombrero que son por lo general ganaderos y orgullosos jinetes de rodeo. La cueca es una danza, que también constituye una parte importante de esta identidad.

Domingo, don Víctor y don Tomás –, don Sebastián parece un extranjero en Piedra Alta y se identifica con esta posición. Él no coincide del todo con los objetivos alternativos del grupo, ya bien conformado, del resto de sus colegas. En una conversación argumentó que su función es sobretodo la de fortalecer los aspectos de la transmisión concreta de conocimiento, en tanto que sus colegas, incluidos la señora Mónica y don León, se dedican más a la “cultura”. Don Domingo replica que también ellos transmiten “contenidos”; él, a la vista de don Sebastián es ya casi un peñi, lo que quiere decir, uno integrado por la comunidad. Para él mismo la delimitación entre los chilenos y los mapuche es clara de percibir. Reflejo de esta situación fue el episodio ocurrido a su llegada: don Domingo acompañó a don Sebastián al negocio de la señora Teresa, cuya tienda al frente de la escuela sirve también para el intercambio de noticias entre la comunidad y la escuela. Lo primero que hizo la señora Teresa fue preguntar a don Domingo sobre el trasfondo de don Sebastián, si era éste mapuche o chileno. La señora Teresa y don Domingo se entendieron en mapudungun.

El hecho de que aquel no estuviera absolutamente de acuerdo con las ideas de los otros profesores en Piedra Alta, así como su opinión de que los indígenas en Chile, frente a otros grupos más pobres de la población, estarían siendo tratados de forma preferente por parte del gobierno, condujo a un conflicto que don Mario describe de la siguiente manera:

“... el profesor lleva como dos meses aquí, ¡ha cambiado bastante!. Hemos sido capaces de decirle, y yo soy el más en decirle, porque yo lo considero racista. A ver porque cuando me puse a hablar sobre el mapudungun, dijo: – No estoy de acuerdo en que el mapuche tenga privilegios... No es solamente racista, es un ignorante, no conoce la historia de su propio pueblo, es un ignorante, ignora. – Usted amigo nunca ha escuchado de la deuda histórica, le

dije yo al profe. Según él, los mapuche tenían privilegios porque le dan becas a los mapuche. Señorita, ¡no! El pueblo mapuche ha sido marginado durante toda su historia. Hasta el día de hoy igual. Se está mejorando un poquito. En tiempo de Pinochet se quiso chilenizar a los mapuche... Por lo tanto no hemos tenido jamás un privilegio ni un siquiera privilegio podemos tener... porque existe la beca mapuche pero ha sido venida de lucha y cómo va a ser un privilegio que me quita el espacio, hoy día tengo aquí una porquería y no puedo hacer nada” (Don Mario, kimche, Piedra Alta).

Las tensiones históricas crecientes entre los mapuche y el Estado chileno, en donde la tierra constituye el centro del actual conflicto, se descargan aquí a nivel personal. La discriminación no falta también de parte de los mapuche hacia la sociedad dominante, lo que se puede observar en el siguiente ejemplo: en una olimpiada deportiva organizada en Piedra Alta, al final del año escolar, presenciaban el evento algunos padres y abuelos. Uno de ellos, quien ya estaba un poco borracho, se acerca a don Sebastián y lo llama “chileno de mierda”. Don Sebastián se retira, su enojo e indignación son tan grandes que abandona su trabajo por el resto del día.

### 3.3 Educación Mapuche

Una de las fuertes críticas al programa EIB es la baja representatividad de los profesores mapuche en las escuelas, esta crítica se manifiesta en la unión de profesores de cuatro escuelas de Meli Cilkatuwe que nació en Piedra Alta:

“... de aquí partió esa idea de trabajar aparte. Bueno todo surgió a través de eventos deportivos, de juegos. Entonces un día yo planteé, manifesté que me gusta jugar mucho y hacer actividades recreativas pero por otro lado también darnos un espacio de reflexión,

de intercambio de ideas, de intercambio de experiencias pedagógicas. Bueno, en un comienzo a nadie le gustó pero después en forma consciente, la gente sólo fue pidiéndolo y así surge y hoy estamos agrupados cuatro colegios que pretendemos hacer un trabajo distinto en la zona, de poder fortalecer y hacer que la Educación Intercultural Bilingüe puede tomar como otro rumbo, distinto a la propuesta que puede tener el Ministerio de Educación” (Don Eduardo, director, Piedra Alta).

La intención de la agrupación es presentar propuestas sobre la organización de las clases por medio de una dirección conjunta. También se puede coordinar el trabajo del material didáctico propio. Uno de los objetivos del grupo es incluir a más escuelas en su trabajo. Ya se han establecido relaciones con los werkenes del Área de Desarrollo Indígena y se ha logrado llamar la atención del Ministerio de Educación.

Pese al compromiso de los profesores, las intenciones se enfrentan a estructuras inflexibles del sistema de educación. A nivel regional el intento de aplicar ideas ha conducido a reacciones contradictorias, producto del ánimo cambiante de las autoridades responsables al momento de aceptar innovaciones o por lo menos de discutir las. Esto es una señal de que la EIB, en Chile, aparte de los condicionamientos estructurales se encuentra también a expensas de posiciones individuales.

Detrás de la reflexión de los profesores del Meli Cilkatuwe está el objetivo de acercarse a una educación mapuche. En opinión de ellos, en el marco del programa educacional intercultural no se encuentra suficientemente promovida la reflexión de lo propio, como tampoco lo estaría el diálogo con los chilenos:

“... hay que reflexionar y cuando yo digo que la Educación Intercultural Bilingüe tal vez no va a dar respuesta

a las necesidades del mundo indígena y del pueblo mapuche, optaría yo más en pensar en la formulación, puede ser entre los planes y programas y un currículum desde la perspectiva de la cultura mapuche. Hacer un currículum, una educación mapuche” (Don Eduardo, director, Piedra Alta).

Los profesores que constituyen el Meli Cilkatuwe desean trazar su propio concepto para la futura educación mapuche. En ella el conocimiento endógeno de los mapuche está en primer plano, o sea la cosmovisión, la organización social, la lengua y la relación con el medio ambiente natural, sin que sean descartados el conocimiento global y del mundo occidental. Esta intención es también una forma de resistencia contra la prescripción estatal del EIB y concede a los mapuche la delimitación anhelada frente a esta expresión dominante:

“Debieran dejar que seamos nosotros mismos. ¡No, que otras personas u otras instituciones piensen por nosotros!” (Don Eduardo, director, Piedra Alta)

La motivación de crear una propia EIB, en Piedra Alta, es el resultado del repliegue y de la reflexión de los mapuche sobre su propia cultura, de la resignación ante las instancias estatales, pero también de la confianza acerca de sus posibilidades crecientes y colectivas de influencia:

“Cuando hoy en Chile, por ejemplo, existen instituciones alemanas, italianas, francesas que hacen sus propios planes y programas y forman a su gente desde esas culturas y acoplan ciertas áreas, ciertas asignaturas de la cultura chilena o global, ¡lo hacen sin ningún drama! ¿Y por qué nosotros no podemos hacer un currículum visto desde otra cultura?” (Don Eduardo, director, Piedra Alta).

No es regla general que los mapuche utilicen el espacio que el estado les otorga con la EIB para implantar sus ideas ni que consigan sensibilizar a las instituciones estatales en favor de sus intereses. A menudo estas intenciones fracasan por la comodidad y la falta de confianza de los profesores en la posibilidad de cambiar las relaciones de poder:

“... son muy pocos los profesores que reflexionan en torno a eso y plantear una cosa de ese tipo, si tú lo planteas abiertamente, te dirían -Éste está loco, ¡simplemente está loco porque no está permitido pensar de esa manera!... Si piensas distinto, estás rompiendo esquemas y, qué más, ya eres catalogado, eres mirado pero pa pa pa pa como terrorista, como fundamentalista, como racista, como clasista, un montón de adjetivos!” (Don Eduardo, director, Piedra Alta).

Así, también en el grupo de profesores de Meli Cilkatuwe no todos los participantes muestran el mismo interés en el desarrollo de alternativas, y no todos conocen el verdadero carácter de la EIB. La impaciencia de los unos choca con la falta de decisión de los otros.

Por todo esto parece que el poder de los profesores para sensibilizar a las instituciones estatales en favor de una forma alternativa de EIB y una educación mapuche es limitado. Aquí se evidencia que la EIB en Chile no es parte de una nueva política fundamental en favor de los pueblos indígenas, sino que sólo representa uno de los muchos programas para la asimilación de estas culturas en la sociedad nacional. Se trata de una política de satisfacción, de pacificación, cuyas diferentes caras y nombres, como interculturalidad, diversidad cultural, sociedad pluricultural, desarrollo sostenible, se adecuan al creciente vocabulario “moderno”, pero que

de ninguna manera deben afectar al status quo de las relaciones de poder y dominio en la sociedad:

“... hay un cinismo, al igual como lo hay en el Ministerio de Educación. Hoy hagan cosas, promuevan, difundan la educación intercultural, rescaten, pero no mucho, tengan cuidado, no sean radicales, supuestamente. Si tú haces una cosa muy novedosa, muy apegado a lo mapuche, no po, estás formando islas, estás promoviendo las generaciones que van a tener quizás la capacidad de cuestionar un sistema, cuestionar una iglesia, eso no es bien visto, no gusta... ¿a quién lo va a gustar?” (Don Domingo, profesor, Piedra Alta).

La resistencia del sistema educativo ante las reformas, como Bourdieu lo ha formulado, está aquí de manifiesto. Se trata más que todo de la fuerza de unos cuantos y su capacidad, su deseo de obtener una ancha apertura al público para poder contribuir al cambio. Así, por ejemplo, don Domingo y don Eduardo conocen las estructuras que incapacitan su trabajo. Coraje y paciencia, sin embargo, predominan sobre la resignación:

“... si tú crees y si estás convencido de que tienes una identidad que puede formar seres distintos a esa formación tradicional que existe en nuestro país, eso me da la fuerza para decirte que es posible crear nuestro propio currículum para formar a nuestra gente. No precisamente por profesores de aquí de la escuela o sea uno se contacta con profesores de la zona y va pensando, va creando y va diseñando y dice que es posible, nosotros podemos hacerlo. Pero no es una cosa inmediata” (Don Eduardo, director, Piedra Alta).

Don Domingo confía en que en un proceso paulatino se pueden obtener resultados, y que, como don Eduardo, a quien ya le fue ofrecido un puesto como supervisor en Temuco, en un futuro no muy lejano habrá cada vez más mapuches con capacidades interculturales en posiciones hasta hace poco inimaginables para ellos y en las cuales ahora puedan ser partícipes de la toma de decisiones.

#### **IV. El “poder simbólico” de la EIB**

El caso expuesto es sólo una breve introducción al tema de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Sin embargo, refleja el carácter y la complejidad del problema de la EIB en Chile. En primer lugar, el programa educativo concebido a nivel estatal constituye una medida sólo para la población indígena, en este caso los mapuche. De ahí que el EIB no sea parte de una política dentro del sistema general de educación, sino que viene a ser una especie de apéndice del plan gubernamental chileno, que carece de financiamiento suficiente y de evaluaciones decisivas.

En el primer plano de este programa está la lengua indígena, el mapudungun, cuya presencia en el pensum escolar pretende disminuir las dificultades de los niños mapuche en el aprendizaje y promover el bilingüismo. Sin embargo, este programa contiene definiciones contradictorias respecto a la interculturalidad, que no hacen justicia al concepto. En las clases, la cultura mapuche está representada en proporción muy limitada frente al paradigma de la educación intercultural.

El presente trabajo pretende aclarar que el concepto de educación intercultural en Chile debe ser discutido en el contexto de una lucha de poder; lo que quiere decir, en relación con los intereses concurrentes del estado y de los mapuche. Se plantea entonces la pregunta de cuál es el “poder simbólico” que tiene el programa

EIB dentro del espectro educativo chileno. Los intereses en los que se fundamenta el EIB son en primera línea los del Estado chileno, ya que el status quo de la constelación de fuerzas en la sociedad dominante no se desestabiliza a través del programa de educación. Por consiguiente, 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.

Además, el EIB responde a la tradición de un concepto de educación que concibe a la escuela sobre todo como un lugar de producción de capital humano. Por tanto, no es más que un programa más de desarrollo, entre muchos otros del Estado chileno, para la población indígena, que busca integrarla en el proceso de desarrollo estatal.

Sin embargo, se debe reconocer que el EIB tiene – a través del reconocimiento de la cultura mapuche, mejor dicho, de algunos de sus aspectos, como ser la recuperación de la lengua, la cual, en la escuela, refuerza la identidad mapuche de una manera visible – ciertos efectos “positivos”. Foucault describe a éstos como imprescindibles de un poder eficaz (1971 en Magendzo 1986: 133). Aunque no se reconozca a primera vista, lo que en realidad tiene lugar es la instrumentalización de una identidad “folclorística” mapuche para el mantenimiento de las relaciones de dominio. Por esto, la presencia de la cultura indígena

en la escuela no significa para los mapuche un aumento de influencia sobre los mecanismos y estructuras de esta institución. Más bien el beneficio del EIB para los mapuche depende, como se muestra a nivel local en el ejemplo de la escuela en Piedra Alta, en cada caso particular, en gran medida, del compromiso y potencial de las partes involucradas.

El concepto de interculturalidad es utilizado por parte del Estado como un discurso, que se apoya en la legislación modificada. Sin embargo, en la práctica, como lo refleja el EIB, dicho concepto no conduce a un diálogo entre el Estado, la mayoría de la sociedad chilena y los mapuche. No se trata de una comunicación auténtica que considere la etnicidad de los mapuche, es decir, carece de un tratamiento crítico de la pluralidad de culturas en general y de la relación entre la cultura chilena y la cultura mapuche en particular. En el contexto del programa EIB, la interculturalidad se entiende sólo como una tarea a realizarse por la parte contraria del conflicto, los mapuche; de quienes se espera que en su propio medio, la comunidad rural, redefinan la coexistencia con la sociedad chilena.

El conocimiento endógeno de los mapuche no es valorado, dentro de la reforma educativa chilena, como un recurso a favor del desarrollo de la sociedad en su totalidad. Con ello, la sociedad chilena tiende a estancarse en la idea de un mundo unicultural.

La orientación unilateral del programa EIB con relación a los mapuche indicaría que son ellos los que se deben ver a sí mismos como la causa principal del actual “conflicto mapuche”. Por consiguiente, el EIB es una estrategia estatal compensatoria y una reacción a la creciente disposición de los mapuche a dar a conocer públicamente el conflicto en relación a sus derechos. Finalmente, el EIB se reduce a reflejar la retórica global conformista de un Estado que

aspira a parecer “moderno” mediante este tipo de programas.

## VI. Conclusiones

En Chile, bajo las condiciones arriba analizadas, la institución escuela no ofrece un enfoque para la solución del conflicto intercultural mapuche-Estado. Más aún, ella es indirectamente lugar de encuentro y espejo de este conflicto. Así, como componente del sistema estatal, la escuela difícilmente puede llegar a ser motor de una educación capaz de cuestionar las fuerzas establecidas.

Si bien teóricos como Bourdieu y también Paulo Freire hablan de una “masa silenciosa” creada a través de la educación orientada de acuerdo al status quo; al mismo tiempo ponen énfasis en el conflicto como generador de cambios sociales. El conflicto intercultural mapuche-Estado de Chile es una lucha social en la cual el movimiento étnico mapuche pone en duda el orden establecido.

A nivel local, en Piedra Alta se acentúa la aspiración de los profesores a desarrollar un concepto propio para una educación mapuche, situación en la cual se han tomado medidas de manera consciente para intervenir sobre los mecanismos dominantes del sistema de educación chileno. Aquí podemos encontrar semejanzas con procesos que tienen lugar en otros países latinoamericanos, como ilustra, por ejemplo, el caso de Guatemala: “Igualmente es el proceso de formulación de una educación maya un proceso creativo, en el cual los representantes de los grupos marginales basados en un análisis crítico de las ofertas educativas existentes formulan un modelo alternativo. Este modelo se relaciona en su contenido, por otra parte, en una nueva definición de etnicidad maya, lo que quiere decir, en elementos de socialización familiar. (...) Al mismo tiempo se deben entender tales

conceptos de la educación maya también como una crítica a los existentes sistemas de educación y con ello a sus mecanismos limitadores” (Heckt 2000: 230)<sup>12</sup>.

Actualmente en Chile, los mapuche se abren paso organizando un proceso de delimitación e instrumentalización de los “límites étnicos” con el objeto de incrementar su poder. Este desarrollo va acompañado por un proceso permanente de actualización de su identidad étnica. La concientización acerca de estos “límites” y sus correspondientes precariedades, tanto económicas como sociales, dan forma a las condiciones esenciales del conflicto. Tal cual lo propone Bourdieu: “Todos somos libres dentro de los límites. Podemos obtener mayor libertad, cuando nos hacemos conscientes de los límites” (Bourdieu 1993b: 34)<sup>13</sup>. Consecuentemente, “...a través de la conciencia de los límites, que se encuentran en las reproducciones inconscientes de los ‘sobrentendidos’, estos límites pueden ser sobrepasados y pueden ser trazados nuevamente” (Heckt 2000: 227)<sup>14</sup>.

En lo referente al área de la educación, el desarrollo de una educación mapuche desde los intereses de los propios mapuches en Chile constituye al mismo tiempo que una infracción una actualización de los límites establecidos. Aparte de los planteamientos locales, en los cuales los profesores en Piedra Alta se pueden considerar como ejemplares, existen a nivel regional, aunque de forma aislada, iniciativas para una articulación más fuerte de los mapuche en el tema educación. Los profesores mapuche y sus seguidores ideológicos, colegas chilenos, pueden mostrarse como protagonistas en el proceso de toma de conciencia de los límites, puesto que su rol es, como se puede apreciar en la realidad de la escuela en Piedra Alta, de

una importancia fundamental: “Profesores y educadores no son técnicos, no son intelectuales neutros, son sobre todo políticos y artistas – si bien muchas veces no están conscientes de esto –. En otras palabras: actividad y tarea del pedagogo son y permanecen siempre políticas, lo reconozcan o no. Ante mis ojos, un pedagogo sólo es un buen pedagogo cuando asume que su acción siempre es acción política y cuando percibe su tarea cada vez con mayor conciencia y compromiso” (Freire 1981: 98)<sup>15</sup>.

Sin embargo, la inclusión y reflexión del tema de la pluralidad cultural en la escuela por sí sola no puede conducir a una descolonización del sistema educativo. El dilema principal de la escuela es que ella se mantiene como parte de la institución estatal, como un lugar de reproducción de la “cultura legítima” dominante. Por consiguiente, participación y responsabilidad individual en el campo de la educación y sus administraciones son parte de las exigencias trascendentales de la población indígena (von Gleich 1997: 119). La aplicación de esta exigencia es impensable sin el abandono de la ficción de una homogeneidad nacional (Heckt 2000: 23).

Una repartición alternativa del poder sería viable, siempre y cuando se permita la autonomía de la cultura indígena. Esto implicaría una reorganización de la participación indígena a nivel territorial, político y administrativo. Sin embargo, no se puede hablar de un modelo de autonomía de aplicación universal para los pueblos indígenas. El concepto de “autonomía”, que desde principios de los noventa determina el debate latinoamericano e internacional sobre los pueblos indígenas, y que sobre todo es dirigido por ellos mismos, se debe ver de una manera diferenciada. En este contexto se debería reflexionar si la separación de los pueblos indígenas de las estructuras estatales

<sup>12</sup> Traducción del alemán.

<sup>13</sup> Traducción del alemán.

<sup>14</sup> Traducción del alemán.

<sup>15</sup> Traducción del alemán.

nacionales ofrece las bases para relaciones interculturales justas; dado que la muy frecuente y diferenciada idea de un derecho justificado de autodeterminación de los pueblos indígenas, a menudo relacionada con el concepto de autonomía, no sólo involucra a los indígenas, sino también al resto de la sociedad.

La cuestión de la autonomía en Chile constituye un tema complejo, cuya aclaración no es el objetivo de esta nota final. Sin embargo, hay que mencionar que el derecho de autodeterminación, exigido por la mayoría de las organizaciones políticas de los mapuche en las estructuras chilenas actuales, en lo concerniente a su realización es percibido de muchas maneras. Así, la discusión va desde la exigencia de una mayor participación de los mapuche en las actuales estructuras chilenas hasta el establecimiento de una autonomía política-territorial, que representa el Consejo de Todas la Tierras; o hasta las ambiciones étnico-nacionalistas más recientes, que quieren imponer al Estado chileno la independencia completa del pueblo mapuche o de la “nación mapuche”.

Las diferentes regiones autónomas de los inuit en Groenlandia y Canadá, los misquitos en la costa atlántica nicaragüense, y otros ejemplos parecidos, muestran que se pueden crear, dentro de los estados nacionales, espacios para grupos étnicos; que, de esta manera, sus delimitaciones, a diferencia de las de la mayoría de la sociedad, pueden también manifestarse en el campo territorial, social o político y parcialmente incluso en el campo de la justicia. La mayoría de la sociedad y el pueblo indígena tienen así oportunidades reales de coexistencia en una unión intercultural. Vista la cantidad predominante de conflictos interculturales en todas las regiones del mundo, los ejemplos antes mencionados parecen únicos y se encuentran mayormente en los estados en los que los procesos sociales de democratización

tienen un mayor nivel de madurez.

La complejidad de la problemática expuesta exige profundizar la investigación del fenómeno del conflicto intercultural y desarrollar estrategias para la aplicación del principio de interculturalidad, en lo posible también en el campo de la educación.

## Bibliografía

Barth, Frederik. (1981) [1969]: *Ethnic groups and boundaries*. En: Kuper, A. (edit.): *Process and form in social life. Selected essays of Frederik Barth*: Volume I. International Library of Anthropology. Routledge & Kegan Paul, London.

Bourdieu, Pierre. (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp. Frankfurt am Main.

\_\_\_\_\_, 1987. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp. Frankfurt am Main

\_\_\_\_\_, 1993a. *Soziologische Fragen*. Suhrkamp. Frankfurt am Main.

\_\_\_\_\_, 1993b. *Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen*. Fischer. Frankfurt am Main.

\_\_\_\_\_, 1997. *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur*. Hamburg.

Bourdieu, Pierre / Passeron, J. C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Hgg. vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Stuttgart.

Bonfil B., Guillermo. (1990): *México profundo. Una civilización negada*. Editorial Grijalbo. Mexiko.

Freire, Paulo. (1981): *Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit*. Rowohlt. Reinbeck bei Hamburg.

Von Gleich, Utta. (Hg.) (1997): *Indigene Völker in Lateinamerika. Konfliktfaktor oder Entwicklungspotential ?* Vervuert. Frankfurt am Main .

Heckt, Meike. (2000): *Guatemala. Interkulturelle Bildung in einer ethnisch gespaltenen Gesellschaft*. Waxmann. Münster.

Lange, Ernst. (1973): *Einleitung*. En: Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Rowohlt. Hamburg.

Luykx, Aurolyn. (1999): *The citizen factory. Schooling and cultural production in Bolivia*. State University of New York Press, Albany.

Magendzo, Abraham. (1986): *Currículum y cultura en América Latina*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Magendzo, Abraham. (2000): Chile: una visión conceptual de la reforma curricular. En: *Educación al final de la década. Políticas curriculares en el Perú y los países andinos*. Tarea. Lima.

Stavenhagen, Rudolfo. (1997): *Indigene Völker: Neue Akteure in Lateinamerika*. En: v. Gleich, Utta (Hg.) (1997): *Indigene Völker in Lateinamerika. Konfliktfaktor oder Entwicklungspotential?* Vervuert. Frankfurt am Main.