

# ESCOLARIZACIÓN SOCIO-HISTÓRICA EN CONTEXTO MAPUCHE: IMPLICANCIAS EDUCATIVAS, SOCIALES Y CULTURALES EN PERSPECTIVA INTERCULTURAL\*

GERARDO OCTAVIO MUÑOZ TRONCOSO<sup>1</sup> 

SEGUNDO QUINTRIQUEO MILLÁN<sup>1</sup> 

*RESUMEN:* El manuscrito busca problematizar la escolarización monocultural eurocéntrica y sus implicancias en el proceso de minorización del mapuche por parte del Estado chileno. Por medio de una revisión literaria, se analiza la evangelización, las escuelas misionales y la educación pública como modelos de escolarización en contexto mapuche. Estas han tenido como base la monoculturalidad eurocéntrica occidental y el colonialismo, siendo empleadas como un dispositivo de poder para dominar al mapuche. Si bien hoy en día se evidencian programas de educación intercultural, estos son funcionales al Estado, sin abandonar la monoculturalidad. Por consiguiente, se plantea la necesidad de avanzar hacia una escolarización en perspectiva intercultural, para revertir los prejuicios de la monoculturalidad.

*Palabras clave:* Escolarización. Monoculturalidad. Minorización. Pueblo mapuche. Educación intercultural.

### **SOCIO-HISTORICAL SCHOOLING IN THE MAPUCHE CONTEXT: EDUCATIONAL, SOCIAL AND CULTURAL IMPLICATIONS IN AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE**

*ABSTRACT:* This article seeks to problematize the Eurocentric monocultural schooling and its implications in the process of minorization of the mapuche by the Chilean State. Through a literary review, evangelization, missionary schools and public education are analyzed as models of schooling in the mapuche context. These have been based on western eurocentric monoculturalism and colonialism, being used as a device of power to dominate the mapuche. Although nowadays intercultural education programs are evident, they are functional to the

---

\*El artículo se desarrolla en el marco de los Proyecto FONDEF ID16I10350, FONDECYT REGULAR 1181531, Profondecyt 2018PF-GM-03 y de los Centros de Investigación CIECII, CIEJUS (Universidad Católica de Temuco) y ERDISC (Universidad Autónoma de Barcelona).

<sup>1</sup>Universidad Católica de Temuco, Departamento de Ciencias de la Educación – Temuco, Región de la Araucanía, Chile. E-mails: gmunoz@uct.cl; squintri@uct.cl

DOI: 10.1590/ES0101-73302019190756

State, without abandoning monoculturalism. Therefore, there is a need to move towards schooling in an intercultural perspective to reverse the damage caused by monoculturalism.

*Keywords:* Schooling. Monoculturality. Minorization. Mapuche people. Intercultural Education.

## **ESCOLARIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA NO CONTEXTO MAPUCHE: IMPLICÂNCIAS EDUCATIVAS, SOCIAIS E CULTURAIS NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

*RESUMO:* O manuscrito visa problematizar a escolarização monocultural eurocêntrica e suas implicâncias no processo de minorar o mapuche por parte do Estado chileno. Por meio de uma revisão literária, analisam-se a evangelização, as escolas missionais e a educação pública como modelos de escolarização em contexto mapuche. Elas têm tido como base a monocultura eurocêntrica ocidental e o colonialismo, sendo empregadas como um dispositivo de poder para dominar o mapuche. Hoje em dia, no entanto, evidenciam-se programas de educação intercultural, os quais são funcionais ao Estado, sem abandonar a monocultura. Por conseguinte, plantea-se a necessidade de avançar para uma escolarização em perspectiva intercultural, para reverter os prejuízos da monocultura.

*Palavras-chave:* Escolarização. Monocultura. Minorar. Povo mapuche. Educação intercultural.

## Introducción

Desde la época de la Conquista de Chile, la escolarización del pueblo mapuche fue llevada a cabo por la Corona española, como una estrategia para someterlos al dominio de los conquistadores (QUINTRIQUEO; MUÑOZ, 2015). Este modelo de escolarización aplicado en Chile y en especial para los pueblos indígenas, ha sido monocultural eurocéntrico occidental y colonial, buscando la asimilación de la población mapuche, por lo que prohibió el uso del *mapunzugun* -lengua mapuche-, negó el valor del patrimonio cultural y de la memoria histórica en la escuela (QUILAQUEO *et al.*, 2014). La escuela aplicó como metodología la violencia física y simbólica, reprimiendo a los sujetos en sus saberes, conocimientos y su ser indígena (PORMA, 2015). Además, impuso el conocimiento científico, de raíz eurocéntrica occidental, forzó el monolingüismo en castellano; enseñó a niños y jóvenes mapuches a ser chilenos y a desprenderse de la identidad sociocultural propia (QUINTRIQUEO *et al.*, 2015). Por consiguiente, la labor de la escolarización en contexto mapuche, desde sus inicios,

no estuvo vinculada al desarrollo intelectual de los sujetos, por el contrario, fue un instrumento de dominación, para construir al mapuche como un grupo minorizado (MUÑOZ, 2016).

En respuesta a la monoculturalidad en educación surge el enfoque educativo intercultural, el cual en contexto indígena de Latinoamérica, se relaciona con un proceso reivindicativo territorial y de conocimientos educativos (QUINTRIQUEO; MUÑOZ, 2015), centrándose en la descolonización como estrategia para revertir los perjuicios de la dominación (WALSH, 2012). Sin embargo, la propuesta de educación intercultural bilingüe en Chile, tiene un carácter funcional a los intereses del Estado, implementándose desde una visión reductiva, focalizándose solo en la lengua *mapunzugun*, con el fin de frenar su pérdida (ÁLVAREZ-SANTULLANO; FORNO, 2008). De esta manera, la educación intercultural ha fracasado al no abandonar la colonialidad del saber y del poder, en el marco de un currículum monocultural eurocéntrico occidental (WEBB; RADCLIFFE, 2013).

La tesis sostenida es que la escolarización ha sido empleada como un medio de dominación y minorización del mapuche en su incorporación al Estado chileno, centrando sus esfuerzos en la enseñanza de la identidad chilena y la alfabetización monolingüe en castellano (QUINTRIQUEO; MUÑOZ, 2015). Así, la escolarización ofrecida al pueblo mapuche ha sido de baja calidad, no centrando sus esfuerzos en el desarrollo del potencial intelectual de niños y adolescentes, coartando sus posibilidades de desarrollo económico, proyectando la dominación y dependencia del Estado, el cual asumen un rol paternalista (MUÑOZ, 2016). Esto ha sido complementario a un modelo de inclusión social básica diseñado por el Estado, en el cual se proyectó al mapuche como obreros o campesinos empobrecidos, para conformar parte de la clase social baja chilena (BENGOA, 2008).

Por consiguiente, el presente manuscrito busca problematizar las implicancias de la escolarización monocultural eurocéntrica occidental en las dimensiones educativas, sociales y culturales en el proceso de minorización del mapuche en su incorporación al Estado chileno.

## Escolarización monocultural eurocéntrica occidental

La escolarización monocultural eurocéntrica occidental y el colonialismo en educación, son un proyecto político diseñado y aplicado por la elite social del Estado chileno, con el fin de homogenizar la población, establecer estructuras jerárquicas y posicionar un tipo de conocimiento como válido para comprender la realidad. Es aplicado en los contextos sociales que evidencian diversidad sociocultural, con el fin de eliminar las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas y religiosas, en función del conocimiento “válido” en el escenario global, es decir, el construido mediante el método científico (HORST; GITZ-JOHANSEN, 2010). En la

racionalidad monocultural y homogeneizadora de la escolarización se emplea un discurso asociado a la complejidad étnica, en la cual la diversidad sociocultural es vista como un “déficit a superar”, asumiendo la necesidad de:

- relevar la idea de identidad y cultura nacional como centro unificador de la sociedad, marcando normas culturales que regulan la inclusión y la exclusión;
- posicionar los problemas asociados a los grupos étnicos, como una desviación cultural y una amenaza a la cohesión social (HORST; GITZ-JOHANSEN, 2010).

La monoculturalidad en educación se relaciona, por una parte, con el racismo institucional, que es evidenciado en formas sutiles de discriminación (MAMPAEY; ZANONI, 2015), las que en educación permean el nivel macro, meso y micro del currículum. Las dimensiones de la discriminación desde el currículum escolar son:

- la educación monolingüe en la lengua oficial del grupo social dominante, acompañado de la negación de las lenguas indígenas;
- exclusión de las religiones minoritarias desde el medio escolar;
- la aplicación de un currículum escolar monocultural eurocéntrico y hegemónico (QUILAQUEO *et al.*, 2014; MAMPAEY; ZANONI, 2015).

Por otra parte, se vincula con el fracaso colectivo de una organización para proporcionar un servicio adecuado y profesional en contextos de diversidad sociocultural, considerando como limitantes el color de la piel, cultura u origen étnico de los sujetos. Esto evidencia una negación explícita de las responsabilidades institucionales sobre sus propias prácticas racistas, haciendo recaer la culpa del fracaso escolar y social, en el otro minorizado (MAMPAEY; ZANONI, 2015). Lo anterior es justificado desde el paradigma de la privación cultural, en el cual los bajos resultados escolares están asociados a los recursos económicos, culturales y lingüísticos de los sujetos, al barrio y la familia de pertenencia, los que configuran una ‘herencia social negativa’ y la ‘condición de vulnerabilidad’ (HORST; GITZ-JOHANSEN, 2010). Por consiguiente, desde el discurso de la sociedad dominante, el fracaso escolar de los sujetos indígenas es producto del ambiente de crianza, sin considerar las implicancias cognitivas de la negación del patrimonio cultural propio que los niños portan a su ingreso al sistema escolar (QUINTRIQUEO, 2010; BERMUDEZ *et al.*, 2017).

La monoculturalidad eurocéntrica occidental es empleada por el Estado chileno como un dispositivo de poder, el cual ha permitido legitimar la domina-

ción ejercida hacia los mapuches, por medio de una escolarización que ha sido colonial (MANSILLA *et al.*, 2016). La escolarización colonial ha enseñado a los grupos minorizados la sumisión, formando en ellos la idea de inferioridad en relación a la “supremacía blanca”, la construcción de un mundo diferenciado por “raza”, clase social, género y nacionalidad, posicionando lo europeo occidental como ideal de progreso (KAKKAR, 2017; WHITEHEAD, 2017). En el caso latinoamericano, con el surgimiento de los estados nacionales en el s. XIX, el colonialismo en educación se relacionó con la necesidad de crear la idea de pueblo y la identidad nacional común, pilares fundamentales para asegurar la independencia y la unidad nacional (QUINTRIQUEO, 2010; PORMA, 2015). Es así como la escolarización implicó para los distintos pueblos indígenas un proyecto de asimilación, para su inclusión en la sociedad nacional. En efecto, el colonialismo se ha sustentado en un racismo científico, por medio del cual se ha justificado la dominación, esclavitud e incluso los genocidios cometidos en los procesos de conquista y colonización, sobre la base ‘biológica’ de la selección natural. Posicionando como natural el exterminio de culturas consideradas inferiores, con el fin de homogeneizar en función de los grupos y culturas dominantes (SÁNCHEZ-ARTEGA; SEPÚLVEDA; EL-HANI, 2013).

## Construcción del mapuche como grupo minorizado

La minorización es una categoría aplicada a aquellos grupos que forman parte de la sociedad nacional, pero cuya inclusión a esta no se ha desarrollado por propia voluntad, sino que por medio de la conquista, sometimiento militar y esclavización (OGBU, 1992; MUÑOZ, 2016). Dentro de las características fundamentales de la relación entre los grupos minorizados y los mayorizados, está el contacto hegemónico centrado en las relaciones de poder, el ejercicio de la fuerza y el abuso hacia los primeros (ABAJO; CARRASCO, 2011). La motivación de este proceso es la obtención de un beneficio unilateral en lo económico, político y social, creando prejuicios y estereotipos sobre ‘el minorizado’, invisibilizando sus características sociales y culturales (OGBU, 1992). Además, se niega el valor del conocimiento de estos grupos y de su sustento en una epistemología propia y distinta a la occidental hegemónica, estableciendo una distancia epistemológica que justifica y profundiza la dominación (URBIOLA *et al.*, 2014).

La distancia epistemológica se refiere a las diferencias establecidas entre el conocimiento mapuche y el occidental, en sus formas de comprender la realidad (QUINTRIQUEO; TORRES, 2012). La principal diferencia entre ambos sistemas de conocimiento radica en la comprensión de la relación todo-parte (MORIN, 2010). Es así, como en el conocimiento occidental, el todo es divisible en partes independientes, las cuales pueden ser abordadas individualmente y de esa forma, llegar a comprender el todo. En contraparte, en la lógica indígena,

si bien el todo es divisible en partes, estas siempre serán interdependientes, por lo que, lo que ocurra en una, impactará en las demás y en el todo. En esta lógica, el conocimiento mapuche incorpora la subjetividad y la intersubjetividad para comprender el mundo como un elemento complejo que abarca lo social, cultural, natural y espiritual (MUÑOZ, 2016). Producto del carácter objetivo, exclusivo y excluyente del conocimiento científico, este se impone por sobre el conocimiento mapuche, excluyéndolo de los espacios educativos y sociales, posicionándolo como un conocimiento despojado de su validez y valor para comprender la realidad (QUINTRIQUEO; TORRES, 2012; MUÑOZ, 2016).

En contexto mapuche se evidencian dos hitos que inciden directamente en su minorización, siendo estos la invasión española y la conquista chilena (CORREA; MELLA, 2010). Las motivaciones de la “empresa de conquista” fueron la expansión de los dominios de la Corona Española de la época, el dominio social y productivo del ‘nuevo mundo’, por lo cual se emplea como método la invasión militar. El hecho particular y que diferencia a los mapuches del resto de los pueblos originarios de América, es haber resistido el dominio español y haberse mantenido independientes de estos por cerca de tres siglos, entre la llegada de Diego de Almagro y la independencia de Chile (BENGOA, 2008). Lo anterior conllevó que los mapuches fuesen tomados como ejemplo de valor y persistencia en función de los ideales emancipatorios del entonces Reino de Chile (SERRANO; PONCE DE LEÓN; RENGIFO, 2013). Sin embargo, una vez asegurada la independencia, el mapuche pasa a ser objeto de dominación, creándose una imagen de éstos como un pueblo bárbaro, incivilizado e improductivo, que justificaban la necesidad de conquistarles (CORREA; MELLA, 2010).

Como resultado de varias avanzadas militares en el marco de la guerra de Pacificación de La Araucanía, se hace posesión definitiva del territorio mapuche a inicios de la década de 1880 (SAAVEDRA, 1870; GUEVARA, 1902). Con este hecho, los mapuches pasan a conformar parte de la población chilena, siendo incorporados a la clase obrera y campesina, bajo un modelo de inclusión social básica (BENGOA, 2008). Por consiguiente, se piensa y proyecta al mapuche como una población empobrecida, marginada social, cultural y económicamente, siendo guetizada en pequeñas reducciones por la Comisión Radicadora de Indígenas (CORREA; MELLA, 2010). En este contexto, la educación escolar tuvo un rol principal en la consolidación de la minorización del mapuche, al actuar como un dispositivo de poder, que permitió establecer el conocimiento científico occidental y lo europeo como ideal de progreso (MUÑOZ, 2016).

La minorización ha impactado significativamente en los diversos ámbitos de la vida familiar y comunitaria mapuche, destacando que:

- se ha inducido el colapso del modelo económico familiar, siendo empujados a emigrar a los centros urbanos para incorporarse en trabajos,

generalmente de baja cualificación (AGOSTINI; BROWN; ROMAN, 2010; QUINTRIQUEO; MUÑOZ, 2015);

- se ha inducido la desarticulación de la organización social ancestral, por medio de la incorporación de la figura de “reducción indígena” o “comunidad mapuche” como forma legal de organización en el marco de su pertenencia al Estado chileno (CORREA; MELLA, 2010).

Como respuesta, las familias mapuches han asumido la necesidad de reducir a los elementos mínimos la educación familiar de las nuevas generaciones, para propiciar el desarrollo efectivo de la educación escolar, como una estrategia para superar el empobrecimiento que han vivido (AGOSTINI; BROWN; ROMAN, 2010).

## Escolarización en contexto mapuche

La escolarización ha sido uno de los elementos que han marcado la relación histórica entre mapuches y españoles o chilenos, la cual fue impartida en enclaves que cumplían la función de marcar presencia e influir en las comunidades mapuches, para favorecer los procesos de colonización (ZAVALA, 2008). Su desarrollo está marcado por tres tipos de escolarización, siendo estas la evangelización, las escuelas misionales y las escuelas públicas. Primero, la evangelización es un proceso de transmisión de un conjunto de valores de orden moral, social y religiosos, con la finalidad de transformar al mapuche en un ser cristiano, abandonando progresivamente su propia cultura (QUINTRIQUEO, 2010). Esta práctica fue empleada como estrategia para la conquista de Chile, donde en cada ciudad fundada, se construyó un lugar de anuncio del evangelio (NOGGLER, 1972). Es así como la evangelización se centró en la enseñanza de los rudimentos básicos del castellano para el aprendizaje de la fe cristiana, lo cual fue desarrollado principalmente en conventos como el de la Inmaculada Concepción en 1553 (NOGGLER, 1972). En las distintas etapas del proceso de conquista y colonia española en Chile, la evangelización tuvo un rol protagónico para conseguir la sumisión y dominación del mapuche, siendo un componente básico de la política española (QUILAQUEO *et al.*, 2016). Su importancia se evidencia en que, el sacerdote jesuita Luis de Valdivia llega a dirigir la guerra defensiva, como mandato del Rey y por sobre las autoridades políticas y militares (NOGGLER, 1972). Desde el primer parlamento de Quillín en 1641, el mapuche posiciona la evangelización estratégicamente como moneda de negociación, asegurando su autonomía a cambio de ser instruidos en el evangelio (NOGGLER, 1972).

Segundo, la escuela misional continúa la finalidad de transmitir un orden moral, social y religioso en las nuevas generaciones de mapuches para trans-

formarlos en sujetos cristianos, mediante la implementación de internados que aseguraran el desarraigo de los niños de su familia y comunidad (SERRANO; PONCE DE LEÓN; RENGIFO, 2013). Ejemplo de esto es la creación del Colegio de Naturales de Chillán en 1700, el cual fue implementado por los jesuitas y dirigido a los hijos de *logkos* — dirigente social y político mapuche — y *ülmen* — hombres ricos —, para formarles en la fe cristiana con el objetivo de que ejercieran la evangelización entre los mapuches (SERRANO; PONCE DE LEÓN; RENGIFO, 2013). A mediados del siglo XVIII, con la expulsión de los jesuitas de Latinoamérica, este colegio pasa a manos de los franciscanos, quienes lo convierten en un Colegio de Propaganda Fide, cuya expresión en latín está asociada a la fidelidad y confianza en la fe cristiana. En este tipo de colegios, la escolarización se centraba en la formación de teólogos especialistas en misiones (LAGOS, 1908; NOGGLER, 1972). Así surgió el colegio de propaganda de San Ildefonso en Chillán, el cual se emplazó en un convento con el mismo nombre. Su ubicación fue elegida por la cercanía con el territorio mapuche independiente, pero fuera de él, por temor a los levantamientos y en respeto a los parlamentos (LAGOS, 1908).

Con la independencia de Chile a inicios del s. XIX, se genera un distanciamiento entre el Estado y la escuela misional, ya que los sacerdotes del colegio de Chillán declaran lealtad al Rey, lo que conllevó su cierre (NOGGLER, 1972). Sin embargo, en 1832 es reabierto, al igual que el colegio de Castro y la misión de Valdivia, con lo que se reestructura la escolarización misional, esta vez, con el fin de avanzar en la ocupación de La Araucanía. Aquí la escolarización tiene como finalidad:

- establecer vínculos de confianza con los *logkos*, para propiciar la estabilidad de los centros urbanos emergentes;
- colonizar al pueblo mapuche y establecer el dominio del Estado chileno, imponiendo el castellano como lengua vehicular en el contexto escolar y social (GYSLING, 2015; QUINTRIQUEO *et al.*, 2015).

Tercero, la escuela pública surge mediados del siglo XIX, coexistiendo con la evangelización y las escuelas misionales, es de carácter laico y se desarrolla bajo la tutela del Estado, ofreciendo una educación gratuita para estudiantes de ambos sexos, la que adquiriere un carácter obligatorio desde 1920 (SERRANO; PONCE DE LEÓN; RENGIFO, 2013). Para la autora, su énfasis fue la conformación de la idea de pueblo chileno y de la identidad nacional común, hecho que fue clave para propiciar la estabilidad social y política del Estado chileno. Desde sus inicios, la educación pública chilena se sustentó en un modelo monocultural eurocéntrico occidental, de carácter centralista, creando el Ministerio de Educación y la Universidad de Chile, como entes rectores de la educación ofrecida en el



país para todas las escuelas (GYSLING, 2015). Establece y legitima la desigualdad social, a través de la construcción de un sistema educativo dividido en:

- la escuela primaria, cuyo foco fue la alfabetización y la moralidad (MANSILLA *et al.*, 2016);
- las escuelas preparatorias, secundarias e instituciones de Educación Superior, pensada en la formación de profesionales de la elite burocrática nacional, con una cobertura aproximada del 4% a mediados del siglo XX (GYSLING, 2015).

Para la autora, la finalidad de la escuela fue aportar a la construcción de Chile como Estado unificado y centralizado, consignando entre otros, la chilenización del mapuche. Con este fin, se centra en la ruptura de la matriz cultural que los estudiantes mapuches portan a su ingreso al sistema educativo escolar (QUINTRIQUEO, 2010; MUÑOZ, 2016). Ejemplo de esto es la enseñanza de la historia como asignatura escolar la cual se erige como uno de los principales dispositivos simbólicos empleados por la sociedad dominante, para la construcción de la identidad nacional y negar, distorsionar y caricaturizar las formas de identidades culturales mapuches (TURRA, 2016). Su presencia en territorio mapuche fue progresiva e instalada estratégicamente durante la ocupación de La Araucanía en cada centro urbano, recibiendo a población mapuche y no mapuche (SERRANO; PONCE DE LEÓN; RENGIFO, 2013). Esta es una política que persiste hasta la actualidad, en programas como la “meta presidencial de educación parvularia”, centrada en la ampliación de su cobertura, propiciando la escolarización de niños mapuches desde la primera infancia, pero sin considerar sus saberes y conocimientos educativos propios (BELTRÁN; MUÑOZ, 2017).

En la perspectiva de Muñoz (2016), La Araucanía presenta los más bajos resultados de aprendizajes, según el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Esta no es una tendencia actual sino que histórica, donde se aluden a motivos socioeconómicos y de índice de vulnerabilidad de la población, pero no se considera como factor la descontextualización de la educación escolar en los contextos mapuches. Ejemplo de lo anterior son los resultados SIMCE correspondientes a los años 2011 y 2012, donde la comparación entre la media nacional y de las escuelas rurales de La Araucanía, permite constatar que:

- tanto en lenguaje como en matemáticas, las escuelas rurales de La Araucanía obtienen puntajes significativamente más bajos que la media nacional, oscilando entre los 14,5 y 36,4 puntos promedio;
- mientras que la media nacional en lenguaje se mantiene en ambos períodos, en La Araucanía retroceden 5,1 puntos. Asimismo, en matemáticas la media nacional sube 2 puntos, pero en La Araucanía baja 3,6 puntos.

De esta manera, en momentos que los resultados de esta evaluación se mantienen o van al alza, en La Araucanía los puntajes retroceden significativamente.

Entonces, no es solo que esta región obtenga sostenidamente los más bajos resultados educativos del país, sino que en los contextos rurales hay una disminución en los resultados de aprendizaje. Los datos presentados permiten aseverar que la educación impartida en las escuelas insertas en comunidades mapuches, es de baja calidad, existiendo una carencia significativa en la construcción de aprendizaje de los contenidos educativos curriculares. Esto podría explicarse en la monoculturalidad del currículum y en que la escolarización en comunidades mapuches tiene un retraso respecto del resto del territorio nacional, de a lo menos 115 años (QUINTRIQUEO, 2010; QUINTRIQUEO; MUÑOZ, 2015). Ante esta realidad, las comunidades mapuches demandan la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes y revertir los procesos de deculturación generados por la escolarización monocultural (QUILAQUEO, 2005).

## Educación intercultural como respuesta al proyecto de educación monocultural y colonial

La educación intercultural surge por la realidad pluricultural de los contextos educativos, donde la presencia de dos o más culturas y sociedades distintas, más que coexistir de hecho, debieran interactuar para el mutuo enriquecimiento (QUINTRIQUEO, 2010; LEIVA, 2012). En el contexto latinoamericano, surge como respuesta a las demandas de los distintos pueblos indígenas respecto del reconocimiento de su cultura, y se desarrolla en el marco de procesos reivindicativos que abarcan desde lo cultural a lo territorial (QUINTRIQUEO; MUÑOZ, 2015). Se sustenta en normativas nacionales, Ley 19.253 (CHILE, 1993), e internacionales como la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas (NACIONES UNIDAS, 2007) y el Convenio 169 de la OIT (CHILE, 2008). Busca la contextualización de la educación escolar, por medio de la incorporación de contenidos de la educación familiar, en tanto conocimientos previos. Los objetivos de dicho proceso son:

- revertir la pérdida de la lengua vernácula y abandono cultural inducidos por los estados nacionales;
- establecer las bases para la revitalización cultural, como respuesta a las políticas asimilacionistas;
- propiciar la construcción de aprendizajes escolares contextualizados, significativos y de calidad (ÁLVAREZ-SANTULLANO; FORNO, 2008; QUILAQUEO *et al.*, 2014);

- 4) evitar la folclorización de los pueblos indígenas y la construcción la imagen del indígena arraigada en el pasado (QUINTRIQUEO, 2010; LEIVA, 2012).

Las políticas de educación intercultural en Chile se basan en una concepción de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la cual se centra en la enseñanza de la lengua por sobre los demás contenidos educativos mapuches, buscando el fortalecimiento de la identidad sociocultural para la mejora los resultados de aprendizaje escolar (WILLIAMSON, 2012). Si bien esto sería positivo para el logro de una educación de calidad en las comunidades mapuches, genera como efectos adversos:

- invisibilización de las demandas históricas indígenas en la política educativa, ocultando el real sentido de estas;
- desarticulación de la matriz social y cultural, puesto que desde el conocimiento mapuche no es posible disociar lengua y cultura;
- desvinculación de los niños y jóvenes de sus conocimientos culturales indígenas, al no considerarse la episteme propia en la educación escolar (ÁLVAREZ-SANTULLANO; FORNO, 2008; WILLIAMSON, 2012).

En consecuencia, la educación intercultural en Chile ha fracasado en el establecimiento de igualdad de condiciones para el aprendizaje y en el proceso de revitalización cultural, al no abandonar la monoculturalidad eurocéntrica occidental del currículum y el colonialismo del sistema escolar nacional (CHILE, 2011; WEBB; RADCLIFFE, 2013). Otro factor que incide, es la concepción utilitaria de la educación intercultural, en la cual, los proyectos educativos que se basan en el abordaje de la diversidad sociocultural y lingüística, tienen como único sentido el aprendizaje en profundidad del currículum escolar nacional (GAO, 2015). Entonces, el modelo de educación intercultural es la continuidad del proyecto colonizador chileno, en el cual se crea la falsa ilusión de responder a los acuerdos internacionales y a las demandas locales de las comunidades mapuches.

Como respuesta, se sostiene que la educación intercultural en contexto mapuche, debe centrarse en un paradigma de la interculturalidad crítica, el cual no está en función de los propósitos del Estado. Por el contrario, busca generar procesos de reconocimiento de 'lo mapuche' sobre la base de las diferencias (GASCHÉ, 2010). En ella, el actuar pedagógico implica un posicionamiento político e ideológico respecto de las propuestas estatales de educación intercultural, desde una perspectiva de reivindicación de derechos (GONZÁLEZ, 2013). Por consiguiente, la interculturalidad crítica es descolonizadora, rompiendo con la hegemonía del poder y del conocimiento de la sociedad chilena de raíz europea occiden-

tal como una propuesta para la construcción de las interacciones centradas en la complementariedad de los distintos pueblos y culturas que componen la sociedad (WALSH, 2012). Por medio de una interculturalidad crítica y descolonizadora en educación, se propiciará el desarrollo del potencial intelectual de los sujetos, independiente de su origen social, cultural y económico, al estar centrada en el desarrollo íntegro de las personas (MUÑOZ, 2016).

## Escolarización en perspectiva intercultural

En consideración con los datos antes expuesto, surge la necesidad de avanzar hacia una escolarización en perspectiva intercultural, que permita abordar los prejuicios de la escolarización monocultural y el enfoque funcionalista de la educación intercultural aplicado en Chile.

Se sostiene que una escolarización en perspectiva intercultural debe centrar su desarrollo en la articulación de la triada familia-escuela-comunidad, como base para la construcción de un proyecto educativo común (ESCARBAJAL, 2010). Con lo anterior, se busca romper con las dinámicas de minorización ejercidas por la escolarización monocultural y así, generar procesos educativos centrados en el desarrollo del potencial intelectual de todos los estudiantes, independientemente del origen sociocultural y económico de estos (ABAJO; CARRASCO, 2011). De esta forma, debe sustentarse en los siguientes principios.

Primero, centrarse en las necesidades educativas del contexto, para responder al escenario educativo en que se desarrolla el proceso de escolarización, reconociendo las particularidades de su población. Estas necesidades no deben estar referidas de manera exclusiva a los intereses de la educación escolar, sino que deben incorporar las finalidades educativas de las familias y la comunidad (QUINTRIQUEO *et al.*, 2015). Lo anterior se sustenta en la teoría sociocultural del aprendizaje, en la cual el contexto incide de manera directa en la construcción de conocimientos, al conjugarse lo social, cultural e histórico como base de las experiencias previas de los estudiantes (BERMUDEZ *et al.*, 2017). Por consiguiente, la consideración de las necesidades educativas de cada marco cultural y educativo representado en el medio escolar, propicia la apertura curricular y el cambio en la concepción de la educación en la sociedad actual.

Segundo, considerar la incorporación de contenidos, metodologías y agentes de la educación familiar mapuche en el medio escolar, lo cual permitiría el cambio en la percepción de la educación escolar como un proceso ajeno y a la escuela como un dispositivo de poder (MANSILLA *et al.*, 2016). De esta forma, se busca propiciar procesos de reivindicación social, mediante la reapropiación del patrimonio cultural propio desde una educación intercultural, para superar la enajenación cultural impulsada por el Estado chileno (GASCHÉ,

2010; QUILAQUEO *et al.*, 2014). Es así como una educación con pertinencia cultural y social permitirá a los estudiantes formarse en competencias diversas para desenvolverse tanto en la sociedad mayorizada como en su propia familia y comunidad (MUÑOZ, 2016).

Tercero, una escolarización intercultural debe estar centrada en la lucha contra el racismo, el cual está presente tanto en la sociedad como sus instituciones. Históricamente la sociedad occidental ha empleado el racismo como una forma de validación e imposición de su sistema cultural, valórico y moral (SÁNCHEZ-ARTEGA; SEPÚLVEDA; EL-HANI, 2013). Aquí, el profesor ha jugado un rol de alta relevancia, pues es él quien reproduce y enseña el racismo en el medio escolar, sea de manera explícita o por medio del currículum oculto, lo que implica la necesidad de gestar cambios desde la propia práctica docente (QUINTRIQUEO, 2010). Uno de los desafíos que supone la lucha contra el racismo, es abordar el concepto de raza desde una perspectiva política y epistémica, donde su cuestionamiento permite relativizar las dinámicas de dominación y colonialismo que sufren los pueblos indígenas en la actualidad (ESSOMBA, 2008; SANCHEZ-ARTEGA; SEPÚLVEDA; EL-HANI, 2013; MUÑOZ, 2016). De igual forma, plantea el desafío de superar la concepción de superioridad social y cultural de un grupo humano sobre otro, con el fin de favorecer la igualdad de estatus entre los distintos pueblos en contacto. Esto, ya que propicia el establecimiento y continuidad de los prejuicios y estereotipos sobre el otro, y la negación del valor, validez y pertinencia de su sistema de saberes y conocimientos.

Uno de los principales efectos que se busca con la lucha contra el racismo en el medio escolar, es la eliminación progresiva de las barreras simbólicas que históricamente la educación escolar ha establecido respecto de los grupos minorizados. Así, la construcción de un espacio educativo plural y que reconozca el valor de la diversidad sociocultural, propiciará el pleno acceso a la educación y, por consiguiente, al desarrollo intelectual de la totalidad de los estudiantes.

## Conclusiones

Históricamente, la escolarización en contexto mapuche ha sido monocultural y centrada en el conocimiento científico occidental, respondiendo a un proyecto de conquista y dominación del mapuche, tanto por la Corona española (siglo XVI a inicios del siglo XIX), como por el Estado chileno (inicios del siglo XIX a la actualidad). Así, mediante la evangelización, las escuelas misionales y la escuela pública se buscó su asimilación cultural y el despojo del territorio ancestral, enseñando la obediencia y sumisión a Dios y al Estado. Esto se materializó mediante cuatro acciones fundamentales:

- la implantación de escuelas en enclaves, propiciando la presencia de la Corona española o el Estado chileno en territorio mapuche;
- posicionar la escuela como un dispositivo de poder, que enseñó la supremacía chilena y de lo europeo como un ideal de progreso;
- el desarrollo escolar y social marcado por un racismo institucionalizado;
- una escolarización de baja calidad, que subestimó el potencial intelectual del mapuche y se centró principalmente en la alfabetización.

Es así como la escolarización socio-histórica desarrollada en contexto mapuche ha implicado, en primer lugar, la construcción del mapuche como un grupo minorizado en su relación con el Estado y sociedad chilena. Este hecho ha conllevado un largo proceso de violencia física y simbólica para la subalternización, el aprendizaje de la identidad chilena y el abandono del patrimonio cultural propio, para su incorporación a la clase obrera y campesina. Segundo, una escolarización de baja calidad, la cual ha propiciado su permanencia como un grupo social empobrecido y con bajas posibilidades de generar movilidad social ascendente. Y tercero, el surgimiento de un conjunto de demandas educativas, centradas en la educación intercultural, como base para frenar la pérdida del saber propio, desde un proceso de reivindicación social y territorial latinoamericano. No obstante, la educación intercultural ha fallado al no abandonar la monoculturalidad del conocimiento escolar y por el sesgo lingüístico con que se ha aplicado. Finalmente, se sostiene la necesidad de avanzar hacia una escolarización en perspectiva intercultural centrado en la articulación de la triada familia-escuela-comunidad, como base para el desarrollo de una escolarización contextualizada, que incorpore elementos de la educación familiar mapuche y que tenga como eje principal la lucha contra el racismo. Con lo anterior, se busca posicionar la educación escolar como una oportunidad de desarrollo social y educativo de las personas.

## Referencias

- ABAJO, J.; CARRASCO, S. La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. **Recerca**, v. 11, p. 71-92, 2011. <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2011.11.6>
- AGOSTINI, C.; BROWN, P. H.; ROMAN, A. Estimando Indigencia y Pobreza Indígena Regional con Datos Censales y Encuestas de Hogares. **Cuadernos de Economía**, n. 47, p. 125-150, 2010. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-68212010000100005>

ÁLVAREZ-SANTULLANO, P.; FORNO, A. Inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: Un problema más que metodológico. **Alpha**, n. 26, p. 9-28, 2008. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012008000100002>

BELTRÁN, C.; MUÑOZ, D. **Percepciones sobre educación preescolar de familias pertenecientes a comunidades mapuches rurales**. 2017. 52 f. Tesis (Magister en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás, Temuco, 2017.

BENGOA, J. **Historia del pueblo mapuche siglos IXI y XX**. Santiago de Chile: Lom, 2008.

BERMUDEZ, G.; BATTISTÓN, L. V.; CAPOCASA, M. C. G.; LONGHI, A. L. Sociocultural Variables That Impact High School Students' Perceptions of Native Fauna: a Study on the Species Component of the Biodiversity Concept. **Research in Science Education**, v. 47, n. 1, p. 203-235, 2017. <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-015-9496-4>

CHILE. **Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo, Dcto. 236**. Chile: Biblioteca del Congreso Nacional, 2008. Disponible en: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=279441>>. Acceso en el: 10 ago. 2017.

CHILE. **Ley 19.253**: Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Chile, 1993. Disponible en: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30620>>. Acceso en el: 15 sept. 2017.

CHILE. Ministerio de Educación. **Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2011.

CORREA, M.; MELLA, E. **Las razones del illkun/enjojo**. Memoria, despojo y criminalización en el territorio mapuche de Malleco. Santiago de Chile: Lom, 2010.

ESCARBAJAL, A. **Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo**. Madrid: Narcea, 2010.

ESSOMBA, M. **10 ideas clave**. La gestión de la diversidad cultural en la escuela. Barcelona: Graó, 2008.

GAO, F. Paradox of multiculturalism: invisibility of 'Koreanness' in Chinese language curriculum, **Asian Ethnicity**, v. 17, n. 3, p. 467-479, 2015. <http://dx.doi.org/10.1080/14631369.2015.1090373>

GASCHÉ, J. De hablar de la educación intercultural a hacerla. **Mundo Amazónico**, v. 1, p. 111-134, 2010. <http://dx.doi.org/10.5113/ma.1.9414>

GONZÁLEZ, E. Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. **Perfiles Educativos**, v. 35, n. 141, p. 65-83, 2013.

GUEVARA, T. **Historia de la Civilización de Araucanía**. Los Araucanos y la República. Santiago de Chile: Imprenta Barcelona, 1902. tomo 3.

GYSLING, J. The historical development of educational assessment in Chile: 1810–2014. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 23, n. 1, p. 8-25, 2015. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2015.1046812>

HORST, C.; GITZ-JOHANSEN, T. Education of ethnic minority children in Denmark: monocultural hegemony and counter positions. **Intercultural Education**, v. 21, n. 2, p. 137-151, 2010. <http://dx.doi.org/10.1080/14675981003696271>

KAKKAR, A. Education, empire and the heterogeneity of investigative modalities: a reassessment of colonial surveys on indigenous Indian education. **Paedagogica Historica**, v. 53, n. 4, p. 381-393, 2017. <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2016.1270338>

LAGOS, R. **Historia de las misiones del Colegio de Chillán**. Barcelona: Herederos de Juan Gili, 1908.

LEIVA, J. **Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva**. Málaga: Aljibe, 2012.

MAMPAEY, J.; ZANONI, P. Reproducing monocultural education: ethnic majority staffs discursive constructions of monocultural school practices. **British Journal of Sociology of Education**, v. 37, n. 7, p. 928-946, 2015. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2014.1001059>

MANSILLA, J.; LLANCAVIL, D.; MIERES, M.; MONTANARES, E. Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 213-228, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>

MORIN, E. **Mi camino**. La vida y obra del padre del pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa, 2010.

MUÑOZ, G. **Participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural**. 2016. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2016.

NACIONES UNIDAS. **Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas**. Naciones Unidas, 2007.

NOGGLER, A. **Cuatrocientos años de misión entre los araucanos**. Padre las Casas: Editorial San Francisco, 1972.

OGBU, J. Understanding Cultural Diversity and Learning. **Educational Researcher**, v. 21, n. 8, p. 5-14, 1992. <http://dx.doi.org/10.2307/1176697>

PORMA, J. Violencia colonial en la Escuela: el caso de la comunidad José Porma en el siglo XX. *In*: ANTILEO, L.; CÁRCAMO-HUECHANTE, L.; MONTALVA, M. C.; HUINCA-PIUTRIN, H. (eds.). **Violencias coloniales en el Wajmapu**. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche, 2015. p. 189-206.

QUILAQUEO, D. Asumir la formación en educación intercultural considerando saberes y conocimientos mapunche o mapuche. *In*: QUILAQUEO, D.; QUINTRIQUEO, S.; CÁRDENAS, P. (orgs.). **Educación, currículum e interculturalidad**. Santiago de Chile: FRASIS, 2005. p. 17-30.



QUILAQUEO, D.; QUINTRIQUEO, S.; RIQUELME, E. H.; LONCÓN, E. Educación mapuche y educación escolar en la Araucanía: ¿doble racionalidad educativa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 162, p. 1050-1070, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143599>

QUILAQUEO, D.; QUINTRIQUEO, S.; TORRES, H.; MUÑOZ, G. Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. **Chungará, Revista de Antropología Chilena**, v. 46, n. 2, p. 271-283, 2014.

QUINTRIQUEO, S. **Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche**. Santiago de Chile: Lom, 2010.

QUINTRIQUEO, S.; MUÑOZ, G. Demandes éducationnelles sociohistoriques et éducation interculturelle en contexte mapuche. *In*: SALAS, R.; LE BONNIEC, F. (eds.). **Les Mapuche à la mode: Modes d'existence et de résistance au Chili, en Argentine et au-delà**. Paris: L'Harmattan, 2015. p. 95-121.

QUINTRIQUEO, S.; QUILAQUEO, D.; PENA-CORTES, F.; MUNOZ, G. Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. **Alpha**, n. 40, p. 131-146, 2015. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012015000100010>

QUINTRIQUEO, S.; TORRES, H. Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 14, n. 1, p. 16-33, 2012.

SAAVEDRA, C. **Documentos relativos a la Ocupación de Arauco**. Santiago de Chile: Imprenta de la Libertad, 1870.

SÁNCHEZ-ARTEGA, J.; SEPÚLVEDA, C.; EL-HANI, C. Racismo científico, procesos de alteración y enseñanza de ciencias. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 6, n. 12, p. 55-67, 2013.

SERRANO, S.; PONCE DE LEÓN, M.; RENGIFO, F. **Historia de la Educación en Chile (1810-2010)**. La educación nacional (1810-1880). Santiago de Chile: Taurus, 2013. tomo 1.

TURRA, O. Historia escolar en contexto interétnico e intercultural mapuche. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016140175>

URBIOLA, A.; WILLIS, G. B.; RUIZ-ROMERO, J.; MOYA, M. La reducción del prejuicio hacia la población gitana en la vida real: Efectos de la visita a la exposición "Vidas Gitanas (Lungo Drom)". **Psychosocial Intervention**, v. 23, n. 1, p. 11-16, 2014. <http://dx.doi.org/10.5093/in2014a1>

WALSH, C. "Other" Knowledges, "Other" Critiques: Reflections on the Politics and Practices of Philosophy and Decoloniality in the "Other" America. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, v. 1, n. 3, p. 11-27, 2012.

WEBB, A.; RADCLIFFE, S. Mapuche Demands during Educational Reform, the Penguin Revolution and the Chilean Winter of Discontent. **Studies in Ethnicity and Nationalism**, v. 13, n. 3, p. 319-341, 2013. <https://doi.org/10.1111/sena.12046>

WHITEHEAD, K. British teachers' transnational work within and beyond the British Empire after the Second World War. **History of Education**, v. 46 n. 3, p. 324-342, 2017. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2016.1268214>

WILLIAMSON, G. Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. **Perfiles Educativos**, v. 34, n. 138, p. 126-147, 2012. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.138.34159>

ZAVALA, J. Los colonos y la escuela en La Araucanía: los inmigrantes europeos y el surgimiento de la educación privada laica y protestante en la región de La Araucanía (1887-1915). **UNIVERSUM**, v. 23, n. 1, p. 268-286, 2008. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762008000100013>

## SOBRE LOS AUTORES

GERARDO MUÑOZ TRONCOSO es doctor en Educación. Profesor Asistente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Temuco.

SEGUNDO QUINTRIQUEO MILLÁN es doctor en Educación. Profesor titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Temuco.

---

*Recibido en el 25 de enero de 2018.*

*Aceptado en el 28 de enero de 2019.*

