

La educación intercultural bilingüe de un centro educativo en contexto mapuche

Alejandro Orellana Cortés*

Universidad Católica de Temuco, Facultad de Ciencias Sociales, Temuco, Chile.

Recibido: 05 octubre 2017

Aceptado: 26 diciembre 2017

RESUMEN. Este trabajo enfoca su interés en la demanda del pueblo mapuche por una educación digna, de calidad y pertinente a su realidad cultural. De esta manera, vamos a sustentar como tesis que la escuela en contexto indígena, a través de la educación escolar y en específico la educación emanada desde el PEIB, constituyen un espacio de contacto significativo entre el pueblo Mapuche y el Estado de Chile, ilustrando de alguna forma la tensa relación entre estos actores y su interés por el dominio específico de un tipo de cultura. Esta investigación se enmarcó en el estudio del caso de un Centro Educativo en la región de la Araucanía y en donde se consideró como objetos de estudio a directivos, profesores, apoderados, una comunidad mapuche y al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) diseñado por el Estado.

PALABRAS CLAVE. Escuela; Interculturalidad; Educación Intercultural Bilingüe.

The intercultural bilingual education of an education center in context mapuche

ABSTRACT. This work focuses on the demand of the Mapuche people for a dignified, quality education that is relevant to their cultural reality. In this way, we will support as a thesis that the school in the indigenous context, through school education and specifically the education emanating from the PEIB, constitute a significant contact space between the Mapuche people and the State of Chile. In some way, the tense relationship between these actors and their interest in the specific domain of a type of culture is illustrated. This investigation was framed in the case study of an Educational Center in the Araucanía region. In it were considered as objects of study managers, teachers, parents, a Mapuche community and the Intercultural Bilingual Education Program (PEIB) designed by the State.

KEYWORDS. School; Intercultural; Bilingual Intercultural Education.

*Correspondencia: Alejandro Orellana Cortés. Dirección: Prieto Nte 371, Temuco, Chile. Correo electrónico: alo-rel2007@alu.uct.cl

1. INTRODUCCIÓN

Los proyectos de sociedad, de los actuales Estados nacionales modernos latinoamericanos, evidencian dificultades en sus ideologías nacionalistas al momento de ofrecer una identificación colectiva que posibilite la construcción de nuevas identidades. Los discursos nacionalistas modernos, que son los que suministran la afinidad cultural que permiten a los Estados nacionales desenvolverse en el plano económico y político como actores de un proyecto colectivo autónomo, también son los que presentan la dificultad estructural de concebir un imaginario colectivo de identidad que subsume la diversidad cultural y que a través de la implementación de estrategias homogeneizadoras, como son el aprendizaje de la lengua y la cultura del grupo social hegemónico, niega la rica existencia de “otras” experiencias de humanidad.

En Chile, se han presentado luchas en diversos escenarios y con diferentes actores, entre ellos, encontramos las demandas de los estudiantes chilenos reivindicando sus derechos por una educación pública, digna y de calidad. En los últimos años, junto al movimiento estudiantil también ha irrumpido notoriamente la lucha del pueblo mapuche, enjuiciando los sueños y promesas de un modelo de sociedad que ofrecía reconocimiento e igualdad en derechos, sin embargo solo ha invisibilizado su particularidad cultural.

Dentro de los ámbitos demandados, una educación contextualizada a su realidad se presenta como un derecho fundamental para sostener su identidad cultural, y con la Ley indígena 19.253 de 1993 se impulsó una respuesta política educativa, gestandose el Programa de Educación Intercultural bilingüe (PEIB) años más tarde.

No obstante, creemos relevante el conocer el uso discursivo que tiene la interculturalidad, debido a que dependiendo de los espacios y actores que lo promueven puede confrontar objetivos sociopolíticos diversos. De esta manera, esto nos posibilitaría el observar a la educación intercultural como un nuevo espacio en el que se manifiesta la actual tensión entre el Estado de Chile y el pueblo mapuche. Es por esto que, a modo de ejemplo, presentaremos la experiencia en educación intercultural de un centro educativo que se enmarca dentro de este enfoque y que está inserto dentro de una comunidad mapuche en la región de la Araucanía. Posteriormente, desarrollaremos una discusión sustentada en la filosofía intercultural crítica para desentrañar, ciertos, usos y sentidos contemporáneos de los discursos enmarcados en la interculturalidad¹.

2. ANTECEDENTES

La actual tensión entre la sociedad mapuche y Estado chileno no solo se expresa en las demandas territoriales, derechos políticos, sociales, económicos y culturales; también, se refleja en el ámbito de la educación. La educación intercultural, en las comunidades mapuches, representa, un campo de tensión indirecto, ya que simboliza el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y sobre todo del poder histórico-hegemónico del Estado.

1. En este trabajo sostenemos lo señalado por Josef Esterman (2014) respecto a “que ni la descolonización ni la interculturalidad son entidades estáticas o fenómenos fácticos que se dan en una cierta sociedad y en un cierto momento de la historia. Se trata más bien de procesos siempre abiertos e inconclusos que requieren de un esfuerzo histórico de largo aliento y de un potencial “utópico” (p. 6).

La escuela es un espacio en donde se evidencia un conjunto de relaciones predominantes entre el Estado nación de Chile y el pueblo Mapuche, quienes disputan el dominio y/o control de un tipo de saberes² en él. Es precisamente en este espacio de la escuela donde se refleja una complejidad de relaciones e interacciones que pugnan por legitimar una forma y tipo de conocimiento. “En este contexto y lógica de relación objetiva, subjetiva e intersubjetiva entre mapuches y no mapuches en el medio escolar, la escolarización se traduce en una experiencia que puede ser perturbadora para alumnos de origen mapuche, impactando directamente en el proceso de discontinuidad cultural y por lo tanto, de la lengua vernácula (mapuzungun)” (Quintriqueo, 2012, p. 28).

El Estado impone sus instancias y formas de educar (escolarización) que, en contexto de diversidad cultural, invisibiliza los procesos de enseñanza/aprendizaje propios de la familia mapuche, reconociendo y valorando el conocimiento que ha sido adquirido mediante la obtención de grados académicos, títulos y certificaciones. Gasché (2008) llama a este tipo de capital conocimiento factual, ya que nuestra manera (occidental) de comprender conocimiento o saber consiste en reducirlo a lo que podemos expresar verbalmente o por escrito. Edgardo Lander (2000) denomina a esta relación asimétrica de conocimientos *colonialidad del saber*, la cual reconoce a la construcción eurocéntrica (racionalidad tecno-científica) de conocimientos como la más desarrollada, válida y universalmente objetiva. Para Lander “Este metarrelato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento colonial e imperial que articula esa totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo” (2000, p. 10). Mientras las otras formas de ser, las otras formas de hacer política o de conocer, no son solo diferentes sino que inferiores, primitivas, arcaicas.

Es por lo anterior y debido a investigaciones recientes que plantean que en el contexto actual, el conocimiento educativo occidental y su distancia epistemológica con el saber popular o indígena es un tema de discusión en el ámbito de las ciencias de la educación, por su relevancia para mejorar la calidad y la equidad en educación, junto con la gestión curricular y educativa (Harris, 1990; Quintriqueo y Maheux, 2004; Schmelkes, 2006; Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo, 2010). Y “con este propósito, se revela la necesidad y conveniencia de considerar los saberes y conocimientos mapuches, para generar procesos educativos pertinentes y significativos, a través de variadas formas de adaptación del currículum escolar a los contextos socioculturales” (Quintriqueo y Torres, 2012, p. 2).

De esta manera, en la actualidad se gesta el sentimiento de romper con el modelo societal moderno occidental y eurocéntrico, buscando la transformación de las relaciones asimétricas y desiguales con los grupos subalternos, teniendo como principales objetivos la construcción o reinención de alternativas “otras”³ de ser, existir, convivir, etc. A partir de esto, Bello (2004) nos señala que “quizás uno de los grandes impactos de las demandas indígenas y de su acción colectiva junto con la de otros sectores de la sociedad, es que están impulsando una redefinición de la comunidad política, es decir, de las formas de convivencia política y social que han caracterizado a los llamados Estados-nación” (p. 183).

2. Saberes: “Se trata de las normas, valores sociales, construcciones mentales que guían, organizan las formas de vida en un pueblo o comunidad. Es la visión del mundo que tienen las mujeres y hombres de esos pueblos, que se ha generado, construido y reproducido a partir de la suma de experiencias y conocimientos de todos los miembros del pueblo” Cunningham, (2006, p.150).

3. Salas (2008), citando a Boaventura de Souza (2006), nos dice: “No existe un principio único de transformación social. Asimismo no existen agentes históricos ni tampoco una forma única de dominación. Los rostros de la dominación y de la opresión son múltiples, también deben ser diversas las formas y los agentes de resistencia a ellos. Más que una teoría común, lo que se requiere es una teoría de la traducción capaz de hacer mutuamente inteligibles las diferentes luchas, permitiendo de esta manera que los actores colectivos se expresen sobre las opresiones a las que hacen resistencia y las aspiraciones que los movilizan” (p. 417).

Se hace relevante entonces, que inclinemos nuestro interés hacia la interculturalidad en la educación como una orientación fundamental y substancial. De esta manera, concebiremos al tipo de interculturalidad en educación como “los enfoques educacionales que, de un modo espontáneo e incluso errático, o planificado, atendiendo a fines socioeducacionales, organiza el intercambio de códigos culturales de ambas sociedades en interrelación: la originaria, por un lado, la nacional de orientación occidental, por otra” (Durán, 2007, p. 184).

Este enfoque educativo logra políticamente concebirse en Chile a mediados de los noventa, buscando de alguna forma el reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de la población nacional. De hecho, tales cambios fueron resultado de los procesos de demandas y luchas de los movimientos sociales indígenas, tanto a nivel nacional como internacional, en el campo de sus derechos.

Esta nueva atención a la diversidad cultural por parte del Estado, lleva a procesos de reconocimientos legislativos (Ley Indígena 19.253) y de una necesidad progresiva de sembrar relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de enfrentar situaciones como la discriminación, el racismo y la exclusión. Por lo que se hace necesario el formar ciudadanos conscientes de las diferencias y con capacidades de trabajar en la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y plural.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y RESULTADOS

El proyecto educativo institucional intercultural del centro educacional, diseña y orienta sus objetivos en áreas pedagógica, política y de gestión educacional en conjunto con la comunidad indígena. En donde se estimula la participación de autoridades tradicionales y no tradicionales incorporándolos al diseño de las bases curriculares, planes y programas, con el fin de desarrollar una práctica pedagógica más pertinente y coherente al contexto mapuche.

Los objetivos de este proyecto se configuran fundamentalmente en torno a tres ejes orientadores: contextualización curricular, participación comunitaria y fortalecimiento lingüístico. No obstante, estos lineamientos se enmarcan en la reorganización⁴ propuesta en el diseño inicial del componente de educación del Programa Orígenes desde el año 2004 (Huenchullán, 2007). Conciéndose estos ámbitos de una manera en que se articule entre los intereses del Ministerio de Educación en materia de educación formal y los intereses específicos de este centro educacional, en donde la diversidad cultural se erige como punto central.

El eje de contextualización curricular para la implementación y articulación de la EIB en esta experiencia educativa, se elaboró a partir de un P.E.I. ceñido, por una parte, a lo planteado desde la sociedad mapuche de acceder a una educación de calidad, equitativa y participativa y, por otra, relacionada a los objetivos de las políticas educacionales del país.

Este objetivo nos señala que el programa educativo se orienta principalmente a la atención de niños y niñas indígenas que presenten logros de aprendizajes⁵ insuficientes, situación producida por currículos con poca pertinencia hacia su cultura y su lengua vernácula, elementos que ineludiblemente limitan los niveles de aprendizaje y resultados académicos. Quintriqueo y Torres (2012) pone énfasis en este aspecto, planteando que en las pocas ocasiones en que el conocimiento mapuche es valorado socialmente en el contexto escolar, refuerza en los alumnos su identidad étnica, reflejándose en su alta autoestima.

4. Esta reorganización se realiza una vez llevada a cabo la socialización de la EIB, efectuado la capacitación docente, entregado las bibliotecas escolares, reflexionado en torno a los PEI en conjunto con las comunidades y desarrollado fondos concursables (Huenchullán, 2007).

5. Por logros de aprendizaje se entiende tanto el conjunto de competencias básicas definidas por el MINEDUC para cada nivel de educación, como aquellas competencias propias de los contextos interculturales en el que se desarrollan los niños y niñas (Huenchullán, 2007, p. 218).

De esta manera, el rol social que ejecuta la contextualización curricular es el de concertar las áreas educativas definidas por la escuela, la comunidad mapuche y la sociedad nacional. “La descontextualización, en cambio, acentúa la desigualdad existente en la distribución del conocimiento disponible y limita las oportunidades de desarrollo de las competencias de niñas y niños indígenas de nuestro país” (Huircan, 2010, p. 33). Por estas razones es necesario que la diversidad cultural y lingüística esté presente en los planes y programas educativos pertinentes, diseñados desde los diferentes actores que participan de la educación formal y, al mismo tiempo, articulados con los lineamientos educativos a nivel nacional.

El eje orientador denominado participación comunitaria se refiere a la participación de la comunidad indígena en el proceso formativo de los niños y niñas y que es una facultad concebida a través de un consenso, confiriendo una legitimidad política. En efecto, “afianzar los nexos comunicativos entre padres, apoderados, alumnos y toda la comunidad, será fortalecer la participación de todos aquellos que, comprometidos con la comunidad educativa, están por lograr aprendizajes de calidad” (Opazo, Huentecura, Hernández y Quidel, 2002, p. 21). Un ejemplo de actividades en conjunto con las familias y la comunidad es lo planteado por un profesor en la siguiente cita:

“Mira el caso más cercano es la celebración del We Tripantu. Se invita, además de los niños, a sus familiares para que ellos también puedan participar y celebrar un año nuevo con todas las características que tiene nuestra cultura (Entrevista, N.C.C.).

Entonces, cualquier intromisión de un actor externo a la comunidad que desee aportar realmente a la cultura, debe ceñirse a integrar en la toma de decisiones a los favorecidos. De esta manera, “las comunidades indígenas se apropian de los proyectos haciéndolos suyos o toman distancia cuando no han sido parte en su diseño, y menos en su desarrollo” (Huircan, 2010, p. 34).

Es así, que desde este punto el proyecto educativo considerado aquí promueve la inclusión de un representante o autoridad tradicional de la comunidad mapuche en la que se enclava o de cualquier otra comunidad con la que se relacione. Este actor se incorpora al interior de la institución haciéndose parte del plantel de profesores, adquiriendo la calidad de educador tradicional y tendrá como función principal el transmitir/enseñar conocimientos y contenidos culturales⁶.

Respecto al área de lengua indígena, esta es apoyada por el P.E.I. de la unidad educativa a través del diseño y planificación de estrategias pedagógicas presentes en este, tales como: propuesta curricular intercultural, programación de actividades culturales, desarrollo de capacitaciones a docentes, entre otros. Buscando por medio de estas acciones el promover espacios en que se integre la colectividad mapuche hablante utilizando su lengua y de esta forma se fortalezca su identidad.

La propuesta de EIB de este proyecto educativo sitúa su accionar en vista del fortalecimiento de la lengua indígena en la escuela, dando acceso a que los educandos se vinculen con el conjunto de conceptualizaciones, conocimientos, símbolos y significaciones de su propia cultura. En esta línea y desde una mirada pedagógica al poner en valor la lengua y relacionar a los estudiantes con la naturaleza simbólica de su cultura se aporta a la reafirmación de la identidad y su dignidad originaria. En este sentido, Huircan (2010) señala que:

“El Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe debe tener claridad sobre los objetivos lingüísticos de su programa: qué tipo de bilingüismo se quiere lograr, qué grado de bilingüismo, para qué, cuáles son las actitudes de la comunidad en relación con las dos lenguas, cuáles son las ventajas del bilingüismo (psicológicas, culturales, pedagógicas)” (p. 35).

6. Contenidos Culturales: Son las convenciones particulares y/o conocimientos específicos, prácticas y actitudes propias de la cultura indígena que se transmiten de una generación a otra según sus propias pautas (Huircan, 2010, p. 34).

Amparado a estos elementos, el centro educativo ha planificado acciones más pertinentes a su realidad, permitiéndole inmiscuirse en aspectos concernientes al impulso social de la lengua. “La escuela y el P.E.I. con una clara inclusión de una educación intercultural bilingüe, contribuye a que los niños valoren el conocimiento ancestral de sus padres y abuelos” (Opazo et al., 2002, p. 22).

No obstante, al momento de realizar este trabajo, la realidad de la unidad educativa en EIB estaba sorteando dificultades en estas áreas ya enunciadas. En la contextualización curricular este centro educacional se ve determinado a llevar a cabo el cumplimiento de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del currículo formal nacional. Lo que desmejora en gran medida el desarrollo de una educación de calidad y pertinente para los estudiantes de origen mapuche. En el área de participación comunitaria, si bien, se desarrollan actividades tradicionales en conjunto con la comunidad, dentro de la planta docente no se encontraba un educador tradicional a tiempo completo que apoyara la labor de los demás profesores. Y relacionado a esto último, sin la presencia fija de este actor, docto en conocimientos y saberes tradicionales mapuche, se dificulta sustancialmente la enseñanza de su lengua materna a los estudiantes.

Estos tres ejes en el programa de educación intercultural bilingüe de este proyecto educacional son fundamentales para la entrega de una educación contextualizada a los estudiantes de origen indígena. Si bien, los dirigentes del establecimiento educativo están trabajando para sortear estos obstáculos de buena manera, la autoridad comunal a cargo del ámbito educacional no presta el interés necesario para el desarrollo de su proyecto educacional. Estos inconvenientes serán analizados en profundidad a continuación.

4. DISCUSIÓN

Entonces, considerando la breve contextualización anterior, podemos realizar una caracterización de esta institución educativa distinguiendo que el tipo de interculturalidad ejecutado es de un matiz *planificado*, es decir, posee una direccionalidad hacia una construcción orientada por objetivos de orden intercultural. Dado que, por una parte, busca una revalorización cultural de los grupos étnicos minoritarios y, por otra, pone en valor la interacción e influencias recíprocas entre diversas culturas. Impulsando a través de esta “una comprensión intercultural solidaria, respetuosa y equitativa que propenda al crecimiento y valoración de cada persona en su contexto cultural” (Durán, 2007, p 788). Además, el percibir en los actores la capacidad de relacionar su actuar con su origen y lo que conlleva éste en el campo de las interacciones sociales, nos permite considerar el elemento de conciencia étnica⁷ presente en el accionar del centro educacional.

No obstante, el desencuentro o confrontación se hace presente entre los actores de la sociedad mapuche y de la sociedad nacional, como cuando no se ponen de acuerdo en la forma de apoyar acciones que se dirigen a mejorar la infraestructura del centro educacional o cuando se requiere de recursos técnicos para el desarrollo de actividades culturales. En la observación de una clase, un profesor me comenta que:

“El currículo de contenidos que el Ministerio implementa no deja mucho espacio para la integración de conocimientos y saberes mapuche. Y además, que el MINEDUC no se muestra interesado en la experiencia como la de este centro educativo, en donde se intente implementar una educación diferente a la de otros colegios” (Cuaderno de campo n° 5).

7. Siguiendo a Durán (2007), entenderemos por conciencia étnica “a la capacidad de los sujetos de relacionar su comportamiento respecto de su origen y de las implicancias de este en el campo de las relaciones sociales” (p. 185).

Hallazgos de este ejemplo nos vuelcan a conceptualizaciones como fricciones interétnicas (Cardoso, 1991), dado que las relaciones específicas sostenidas entre estos actores, grupos indígenas y la sociedad nacional (o sociedad de clase), actúan con la misma lógica a la de la lucha de clases, dado que: “la polarización de las clases en torno a intereses diametralmente opuestos es homóloga a la polarización de las unidades étnicas que componen el sistema interétnico” (Cardoso, 1991, p. 65). Dentro de este conjunto de relaciones, la principal contradicción la encarna el contexto de clase dado que mantiene la forma de dominación colonial, en donde quién posee el poder político, económico y social, forma parte de un grupo culturalmente diferenciado del que juega el rol social de sometido.

De esta manera, se hace interesante desarrollar las ideas del filósofo Fidel Tubino (2004) respecto al uso discursivo de la interculturalidad. El autor plantea la discusión de que, si bien, los nacionalismos modernos entregan cohesión cultural a los Estados nacionales, el problema de estos en un período determinado por la globalización, se manifiesta en “que construyen identidades colectivas que eclipsan la diversidad cultural y la homogeneizan a partir de la lengua y la cultura de la élite hegemónica” (Tubino, 2004, p. 1).

Entonces, los grupos indígenas para participar activamente como actores políticos de la diversidad, deben integrar en sus demandas y reivindicaciones nuevas formas de Estado, de participación política y de pluralidad en la convivencia. De esta forma, Tubino (2004) presenta el concepto de democracia multicultural, refiriéndose a democracias que reconozcan la diversidad cultural, y en donde se promueve la deliberación intercultural, buscando instaurar relaciones en igualdad de condiciones en la vida pública. El punto crítico de este planteamiento es que los espacios públicos, como el congreso, ministerios públicos, entre otros, son contruidos por las democracias liberales sin reconocer la pluralidad, estableciéndose como lugares homogéneos culturalmente y lingüísticos unívocos. Por esto, la labor preliminar de las democracias multiculturales es crear espacios públicos interculturales en los que dialoguen diversas lógicas y deliberen en común, generando propuestas y acciones acordadas para enfrentar tanto los problemas propios como ajenos.

Este autor, Tubino (2004), dado los diversos usos discursivos del concepto de interculturalidad, nos entrega una tipología que diferencia un concepto que genera un discurso y accionar legitimador de los Estados nacionales y sistemas socioeconómicos vigentes, al que nombra interculturalismo funcional. Esta perspectiva plantea que:

La interculturalidad sirve – directa o indirectamente – para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades, entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción (p. 6).

Desde esta perspectiva la interculturalidad se concibe en el reconocimiento de la diversidad cultural, con el objetivo de incluir a esta en el sistema social vigente. Esta interculturalidad que suscita la convivencia, tolerancia y el diálogo, oculta las estructuras asimétricas y desiguales de la sociedad, por lo que “se trata de un discurso y una praxis de la interculturalidad que es funcional al Estado nacional y al sistema socio-económico vigente” (Tubino, 2004, p. 6). Walsh (2009) citando a Muyolema (1998) plantea que:

Esto forma parte de lo que varios autores han definido como “la nueva lógica multicultural del capitalismo global”, una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema mundo y la expansión del neoliberalismo (p. 78).

Fornet-Betancourt (2006), ante esta dificultad propone que la interculturalidad debe ser motor de motivación y medio para la articulación de críticas contextuales a la cultura dominante; críticas que deben construirse a partir de una doble dimensión. Esta doble dimensión, en primera instancia, a la que el autor se refiere debe ser crítica de a lo que somete y subyuga la cultura dominante (pensamiento apodicto, desmemorización, consumismo, etc.), así como del vehículo y herramientas con que se extiende lo dominante (internet, industria televisiva, moda, etc.). En segunda instancia, deberá concebirse como la expresión manifiesta de los dominados o ser el medio de todo lo que la cultura dominante avasalla, margina y oprime. Este autor plantea que:

En este plano las críticas interculturales de la cultura dominante conformarían el foro en el que se multiplican las voces y, con ellas, las alternativas de la humanidad, cambiando así radicalmente las condiciones para hablar de nuestra época y de sus posibilidades futuras (2006, p. 39).

De esta manera, la interculturalidad se muestra, aquí, como teoría y práctica de alternativas o modos “otros” que rompen el discurso unívoco de la cultura dominante rescatando espacios para los postergados, silenciados e invisibles.

Otra perspectiva, también propuesta por el filósofo Tubino (2004) -y la que apoyará este trabajo- es la de una interculturalidad *crítica*⁸. Esta es sustancialmente diferente de la interculturalidad funcional (o neoliberal), debido a que tiene como objetivo principal el anular las causas fundantes de las asimetrías en la sociedad. “Con esta perspectiva, no se inicia del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial” (Walsh, 2009, p. 78). Se concibe a partir de la visualización de una estructura colonial del poder⁹, en donde se impone el concepto de raza como eje articulador de la clasificación social y opera en cada plano, ámbito y dimensión, material y subjetiva de la existencia. Esta matriz de poder se distribuye y jerarquiza con las personas blancas en la cúspide y los pueblos indígenas y afrodescendientes en posiciones inferiores.

De esta forma, la interculturalidad crítica se forja como un proceso y proyecto elaborado por la subalternidad, desde aquellos parámetros históricamente invisibilizados, contrapuesto a la interculturalidad funcional que se ejecuta desde los estamentos superiores. Esta perspectiva acusa y manifiesta la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, para construir mancomunadamente condiciones diferentes de ser, pensar, conocer y vivir. “No se trata sin embargo de una propuesta apocalíptica de revolución violentista. Se trata más bien de un proyecto ético-político de reestructuración gradual – en democracia – del marco general de la sociedad” (Tubino, 2004, p. 8).

8. Esta perspectiva tiene su fundamento teórico-filosófico en la idea de Enrique Dussel respecto a su concepto de transmodernidad, el cual postula a “*indicar esa radical novedad que significa la irrupción, como desde la Nada, desde Exterioridad alterativa de lo siempre Distinto, de culturas universales en proceso de desarrollo, que asumen los desafíos de la Modernidad, y aún de la Post-modernidad europeo-norteamericana, pero que responden desde otro lugar, other Location. Desde el lugar de sus propias experiencias culturales, distinta a la europeo-norteamericana, y por ello con capacidad de responder con soluciones absolutamente imposibles para sola cultura moderna*” (En: Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. Enrique Dussel. UAM-Iz, Ciudad de México, 2005).

9. Desde América, en el capitalismo mundial, colonial/moderno, las gentes se clasifican y son clasificadas según tres líneas diferentes, pero articuladas en una estructura global común por la colonialidad del poder: trabajo, género, raza. El primero implica el control de la fuerza de trabajo, de los recursos y productos del trabajo, lo que incluye los recursos “naturales” y se institucionaliza como “propiedad.” El segundo, implica el control del sexo y de sus productos (placer y descendencia), en función de la “propiedad.” La “raza” fue incorporada en el capitalismo eurocentrado en función de ambos ejes. Y el control de la autoridad se organiza para garantizar las relaciones de poder así configuradas. Recuperado de <http://www.jwsr.org/wp-content/uploads/2013/05/jwsr-v6n2-quijano.pdf>

Para la transformación social se deben estimular los cambios a partir de los espacios públicos deliberantes de las sociedades liberales, es decir, en el plano jurídico-formal. “Hay que empezar por ello a democratizar los espacios públicos, es decir, a descolonizarlos de las leyes del mercado y a hacerlos inclusivos de la diversidad cultural. Este es el punto de partida” (Tubino, 2004, p. 8).

El proyecto de la interculturalidad crítica es sumergirse dentro de la matriz colonial del poder, no se circunscribe solo a reconocer y tolerar lo diferente (Walsh, 2009). Se trata de una propuesta que lleva a replantearse las estructuras sociales, de la realidad y del conocimiento, permitiendo una relación simétrica de cosmovisiones, prácticas y formas culturales diversas en su pensar, sentir y vivir. Por eso, “el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados” (Walsh, 2009, p. 79 citando a Rivera, 1999).

REFERENCIAS

Bello, A. (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Cardoso, R. (1991). La politización de la identidad y el movimiento indígena. En: J. F. (Comp.), *Indianismo e Indigenismo en América Latina*. Madrid: Alianza Editorial.

CONADI (1993). *Ley Indígena N° 19.253*.

Cunningham, M. (2006). Conocimiento Local, EIB y Los Desafíos de la Globalización. PROEIB Andes. Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. *Revista de EIB*, 4.

Durán, T. (2007). Interculturalidad en educación: discontinuidades y alteraciones de un ayer y un hoy en territorio mapuche. En: D. Catriquir, T. Durán y A. Hernández (Comps.). *Patrimonio cultural mapuche. Acercamientos metodológicos e interdisciplinarios: derechos lingüísticos, culturales y sociales*. Temuco: Universidad Católica de Temuco. Pp. 175-193.

Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación*. Mexico city: UAM-Iz.

Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intercultural. *Revista latinoamericana Polis*, 38.

Fornet-betancourt, R. (2006). Interculturalidad o Barbarie 11 tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra Humanidad. *Revista comunicación*, 27-49.

Gasché, J. (2008). *¿Qué son "saberes" o "conocimientos" indígenas y que hay que entender por "diálogo"?* Memorias del 1° Encuentro Amazónico de Experiencias de Dialogo de Saberes. Amazonia: Universidad Nacional de Colombia.

Harris, S. (1990). *Two-way aboriginal schooling education and cultural survival*. Aboriginal Studies.

Huenschullán, C. (2007). La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile: contexto, situación actual y desafíos. En: D. Catriquir, T. Durán y A. Hernández (Comps.). *Patrimonio cultural mapuche. Acercamientos metodológicos e interdisciplinarios: derechos lingüísticos, culturales y sociales*. Temuco: Universidad Católica de Temuco. Pp. 207-226.

Huirican, M. (2010). Desarrollo de la educación intercultural bilingüe en Chile. En: D. Quilaqueo, C. Fernández y S. Quintriqueo (Eds.). *Interculturalidad en contexto mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, pp. 19-39.

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. perspectivas latinoamericanas*. Buenos aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Opazo, M., Huentecura, J., Hernández, A., & Quidel, J. (2002). *Algunas orientaciones curriculares para la educación intercultural bilingüe para contextos mapuches*. Programa de Educación Intercultural Bilingüe (Eds.). Chile.

Quilaqueo, D. Fernández, A., & Quintriqueo, S. (2010). *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén-Chile: Editorial Educo.

Quintriqueo, S., & Maheux, G. (2004). Exploración del conocimiento sobre la relación de parentesco como contenido educativo para un currículum escolar intercultural en comunidades mapuche. *Revista de Psicología*, 73-91.

Quintriqueo, S. & Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 15-31.

Salas, R. (2008). Reseña de “Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria” de Boaventura de Sousa Santos. *Polis, Revista de la Universidad Bolivarian*, 21. Santiago. Chile.

Schmelkes, S. (2006). El conocimiento campesino. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 333-337.

Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Comps. Samaniego, Mario/ Garbarini, Carmen Gloria. En: *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco: Editorial Pehuén.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural*. La Paz: Instituto de Integración del Convenio Andrés Bello.