



REVISTA DE FILOSOFÍA

I. ÉTICA, GLOBALIDAD CRÍTICA Y BIENESTAR HUMANO

II. DIMENSIÓN EPISTÉMICA Y DESARROLLOS CULTURALES

*III. LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO INTERCULTURAL Y
DECOLONIAL*

*IV. REPENSAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR: TEORÍAS Y
PRÁCTICAS*

Universidad del Zulia
Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"
Maracaibo - Venezuela

Nº 99
2021-3
Septiembre-Diciembre

Revista de Filosofía
Vol. 38, N°99, (Sep-Dic) 2021-3, pp. 724 - 735
Universidad del Zulia. Maracaibo -Venezuela
ISSN: 0798-1171 / e-ISSN: 2477-9598

Reflexiones desde el País Mapuche para un interculturalismo transformador en Abya Yala¹

Reflections from the Mapuche Country for a Transformative Interculturalism in Abya Yala

Juan Mansilla Sepúlveda
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8175-7475>
Universidad Católica de Temuco - Chile
jmansilla@uct.cl

Ninosca Bravo Villa
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3691-052X>
Universidad Católica de Temuco - Chile
nbravov@gmail.com

Juan Estay Sepúlveda
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7348-5529>
Universidad Católica de Temuco - Chile
Universidad de Salamanca - España
Universidad Adventista de Chile - Chile
jges@usal.es

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5697230>

Resumen

El presente manuscrito analiza la discusión epistemológica-política que se desarrolla respecto a los multiculturalismos e interculturalidades en Abya Yala desde una perspectiva reflexiva y crítica. Presenta un análisis donde se interseccionan las disciplinas filosóficas, historiográficas, pedagógicas y políticas. El eje de la discusión es el colonialismo como violencia de carácter histórico y global. Se propone como ejemplo el caso del Pueblo Nación Mapuche y su difícil relación con el Estado de Chile. Se concluye que el colonialismo sigue vigente y ha conllevado un despliegue de violencias sistemáticas y masivas, materiales e inmateriales, antecedida por la ocupación/invasión territorial. Se trata de una investigación bibliográfica documental tipo ensayo.

Palabras clave: Interculturalismo; Multiculturalismo; Colonialismo; Pueblo Nación Mapuche

Recibido 02-08-2021 – Aceptado 21-10-2021

¹ Este trabajo se enmarca en el contexto del Proyecto FONDECYT N° 1191016, intitulado: “Consolidación de la escuela monocultural en territorio mapuche, periodo post-reduccional (1929- 1973). Colonialidad republicana e invisibilización del mapun-kimün”.

Abstract

This manuscript analyzes the epistemological-political discussion that develops regarding multiculturalisms and interculturalities in Abya Yala from a reflective and critical perspective. It presents an analysis where philosophical, historiographic, pedagogical and political disciplines intersect. The axis of the discussion is colonialism as violence of a historical and global nature. The case of the Mapuche Nation People and their difficult relationship with the State of Chile is proposed as an example. It is concluded that colonialism is still in force and has led to a deployment of systematic and massive, material and immaterial violence, preceded by the occupation / territorial invasion. It is an essay-type documentary bibliographic investigation.

Keywords: Interculturalism; Multiculturalism; Colonialism; Mapuche Nation People

El punto de partida: monoculturalidad epistémica y educativa

“La raza, entonces, cae en mano de los falsos redentores que con palabras melosas se introducen en la ruca araucana para estrujar al araucano que allí mora, despojándole de sus bienes, hasta dejarlo en la miseria” (Martin Alonqueo, 1937)².

Recientemente, es decir, en la segunda mitad del siglo XIX, hace poco más de un siglo, las regiones sureñas de Chile conocidas hoy como La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos, presentaban un panorama totalmente distinto del que vivimos en la actualidad. Cuando se escucha hablar a los ancianos y abuelas indígenas que la sociedad mapuche fue ‘autónoma’ es porque este pueblo dominaba plenamente su territorio, de forma libre, aunque con los conflictos propios del compartir, negociar y dialogar con personas y colectividades colonizadoras. Era un verdadero país “el de los Araucanos”, como dijo en su hora Estanislao Severo Zeballos³. Esta autonomía había sido pactada con el gobierno español en el Parlamento de Quilín, año 1641, transformándose en una verdadera sociedad independiente en tiempos coloniales y hasta bien avanzada la República. Sin embargo, desde el siglo XIX en adelante y tras una supuesta “Independencia de Chile”, el naciente Estado arrebató

² ALVARADO, Claudio y ANTILEO, Enrique (2019). *Diarios Mapuche 1935-1966. Escrituras y pensamientos bajo el colonialismo chileno del siglo XX*. Corporación Centro de Estudios e Investigaciones Mapuche. Temuco: Ediciones Comunidad Historia Mapuche.

³ Estanislao Zeballos (1854-1923) fue un intelectual multifacético, en gran parte autodidacta, perteneciente a la denominada “generación del 80”: geógrafo, militar, político, historiador, etnógrafo, novelista... Desempeñó un papel crucial en la Campaña del Desierto, promoviendo activamente la expansión de la frontera desde Buenos Aires hasta Río Negro, en su libro *La conquista de quince mil leguas*. Esta obra, aparecida en 1879, tuvo por objetivo dar prestigio y ofrecer los mejores argumentos para el impulso de la campaña militar de Julio Argentino Roca, frente a otras alternativas. ANZOÁTEGUI, Micaela. *El intelectual, el desierto, el Otro: un análisis de viaje al país de los araucanos de Estanislao Zeballos*. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, 5-7 diciembre de 2012.

prácticamente la totalidad de sus posesiones, ejecutando un proceso de radicación otorgando un mínimo de tierras, colindando además con colonos chilenos y extranjeros que continuaron el proceso de expoliación y violación de derechos humanos. Proceso similar se vivió en *Puelmapu* (Tierra del este) con la denominada “Conquista del Desierto” dirigida por Julio Argentino Roca contra las fuerzas mapuches lideradas por Inacayal, Manuel Namuncura y Valentín Sayhueque. En este escenario se inicia el proyecto civilizador de ‘incorporación’ y ‘asimilación social y cultural’ a través de la educación formal de niños y niñas mapuche, estrategia que permitió insertarles “a la fuerza” el idioma nacional (castellano), los rubros prioritarios, las religiones occidentales, los valores patrios, alfabetos e instituciones propias de la sociedad occidental provocando que la población originaria paulatinamente se desprendiera de su lengua, vestimenta, creaciones, en fin, de todo su legado cultural⁴. El rol de las escuelas, misiones (católicas y protestantes) e internados fue decisiva para materializar esta ideología darwinista social.

La instalación de la escuela monocultural, fue un rasgo predominante en gran parte de América Latina y el Caribe (en adelante Abya Yala). Las políticas educativas instaladas en los diferentes países desde fines del siglo XIX hasta la actualidad han sedimentado las condiciones para que se consoliden relaciones de desigualdad e injusticia, pero a la vez resistencia de los pueblos originarios, frente a la escuela oficial de los estados nacionales y su impronta colonizadora⁵. Se instaló un tipo de educación nacional, fomentada y administrada por el Estado desde fines del siglo XIX e inicios del XX a favor de la homogeneización, lo cual anulaba cualquier proyecto diferente y, más aún, si era de tipo étnico. Se consolidó un proyecto curricular único, imposibilitando todo intento de educación propia por parte de los pueblos originarios, realidad que sigue vigente hoy. Esta realidad afectó la cosmovisión mapuche, específicamente el *küme mogen* (buen vivir) *egu* (y) *küme felen* (para estar en equilibrio y armonía con el *itxofil mogen* (diversidad de vida existente) desde el *mapuche kimün*. Diversidad de vida existente todo lo que se puede ver en medio de la Naturaleza la flora, la fauna se incluyen las distintas piedras existentes los *güneluwun*, *gen egu pülli*, también se afectaron por la invasión al *Waj Mapu*. Esta transgresión de la relación con el territorio, ciertamente implicó e implica una amenaza directa a la existencia del “ser” mapuche, pues, desde, la perspectiva del *mapuche kimün* (conocimiento propio mapuche), el territorio más que representar un simple escenario o soporte material, es, en efecto, el fundamento de la existencia⁶.

Para concretar este proyecto con rasgos genocidas se desplegaron diferentes agenciamientos de personas (profesores y lenguaraces), ambientes (infraestructuras) y normativas (reglamentos), biblias y libros (especialmente silabarios). El Estado utilizó el

⁴ MANSILLA, Juan; ÜMBACH, Johanna; POZO, Gabriel y CANIO, Margarita (2020). *La cruz capuchina en territorio mapuche: educación y memoria fotográfica archivada en Altötting, Alemania*. Santiago de Chile: Editorial Pehuén.

⁵ MANSILLA, Juan; LLANCAVIL, Daniel; MIERES, Manuel y MONTANARES, Elizabeth. (2016). “Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche”. *Revista Educação e Pesquisa*. Vol.42, No.1. Universidad de Sao Paulo

⁶ MELIN, Miguel; MANSILLA, Pablo y ROYO, Manuela (2019). *Cartografía cultural del Wallmapu. Elementos para descolonizar el mapa en territorio mapuche*. Santiago de Chile: LOM:

sistema educacional formal y la lengua oficial para unificar culturalmente el territorio⁷. Como se aprecia, la escuela monocultural ha desempeñado un rol gravitante en la función de chilenizar a la población indígena a través de la transmisión de conocimiento, así como valores, normas y rituales colectivos, además de la difusión de símbolos y sentido de pertenencia a una comunidad diferente. En este contexto, se lleva a cabo un proceso de intervención violenta y usurpadora que pretende uniformar a Chile. Pese a todo, el Estado de Chile no logró la integración de la sociedad mapuche al Estado de manera plena.

De este modo, el Estado chileno estableció con el Pueblo Nación Mapuche, relaciones de carácter asimétrico y de imposición cultural hegemónica, materializando las funciones reproductoras de la escuela sobre la base de la arbitrariedad cultural, la imposición de símbolos patrios, el lenguaje y los modos de vida propios de los sectores dominantes y ajenos a la generalidad de quienes asistían a las aulas. En esta lógica, a principios del siglo XX, posteriormente a la extensión territorial y numérica de las escuelas fiscales y misionales, el *Wajmapu* (País Mapuche) estuvo marcado por la construcción -desde la escuela- de la convivencia de una diversidad de procedencias y acervos culturales, étnicos e idiomáticos, propios de aquellos que habitaban un “nuevo territorio” y “una nueva realidad socialmente en construcción”; la presencia de niños y niñas de ascendencia mapuche, criolla o europea constituía una situación que debía ser atendida con urgencia con el propósito de formar/uniformar a los futuros ciudadanos de la patria en que la identidad nacional chilena fuera uno de los rasgos más característicos en el marco de una diversidad social y cultural⁸.

Colonialismo del poder y Colonialidad republicana

“¿De qué otra forma se puede amenazar que no sea de muerte? Lo interesante, lo original, sería que alguien lo amenace a uno con la inmortalidad”. Jorge Luis Borges

La historia de la invasión (denominada por la historiografía conservadora positivista “Pacificación de la Araucanía”)⁹ del *Wajmapu*¹⁰ por parte del Estado de Chile a partir de la

⁷ MANSILLA, Juan; PONCE DE LEÓN, Macarena y TURRA, Omar (2018). Entre la voluntad intercultural y la voluntad de asimilación: el valor de la lengua mapuche. Misioneros capuchinos bávaros y mapuche en la Araucanía 1896-1929. *Opción*, 34(87), pp. 20-49

⁸ FLORES CHÁVEZ, Jaime y AZÓCAR AVENDAÑO, Alonso. (2015). *Evangelizar, civilizar y chilenizar a los mapuches. Fotografías de la acción de los misioneros capuchinos en la Araucanía*. Temuco-Sevilla: Ediciones Universidad de La Frontera / Editorial Universidad de Sevilla.

⁹ En el siglo XIX el estado de Chile derrotó al Pueblo mapuche con la misma estrategia ideada por los militares españoles, es decir, levantando fuertes militares en los bordes de los ríos. A eso el militar Cornelio Saavedra lo llamó “Línea de Malleco”, que básicamente fue reproducir lo construido por los hispanos en los bordes del río Biobío. Tanto Antonio Prieto como Manuel Bulnes, ambos hijos de militares españoles, continuaron con ese diseño durante los 20 años que gobernaron como clan familiar, siendo receptivos a las ideas de la oligarquía de Concepción.

¹⁰ El Wallmapu o Waj-mapu, integraba dos macro-espacios ubicados a uno y otro lado de la Cordillera de los Andes: Gulumapu-tierras del poniente o actual Chile-y Puelmapu-tierras del oriente o actual Argentina. MILLALEN, José. (2006). *La sociedad mapuche prehispánica: kimün, arqueología y etnohistoria*. ¡En ... Escucha Winka...! Cuatro Ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro, eds., Pablo Marimán, Sergio Caniuqueo, José Millalen y Rodrigo Levil, 17-52. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

segunda mitad del siglo XIX que culminó con la derrota del Pueblo-Nación Mapuche (actuales regiones del Biobío, Araucanía, Los Ríos y Los Lagos) es una historia de colonialismo de asentamiento: la fundación de un Estado sobre la base ideológica de la supremacía blanca; la práctica extendida de políticas que favorecieron la entrega de tierra a “colonos” nacionales y extranjeros amparados en decretos y leyes. Escribir la historia de la relación del Estado de Chile con el Pueblo-Nación Mapuche desde la perspectiva de los pueblos originarios obliga a repensar la narrativa nacional transmitida a través de diferentes libros de textos de historia oficiales, símbolos patrios y monumentos. El tipo de colonialismo que han sufrido los pueblos originarios en Chile y gran parte de Abya Yala fue moderno desde sus comienzos: expansión de corporaciones europeas en el extranjero apoyadas por los ejércitos de los gobiernos, con la subsiguiente expropiación de tierras y recursos ancestrales. El colonialismo de asentamiento es una política con perspectiva genocida¹¹. Las primeras naciones y comunidades indígenas de Abya Yala han resistido el colonialismo de asentamiento con tácticas defensivas y ofensivas- al tiempo que luchaban por mantener los valores fundamentales, la lengua y colectividad¹². El colonialismo de asentamiento vuelve a nombrar los lugares y el colono aparece como si fuese el descubridor de ese territorio. Las comunidades de pueblos originarios preexisten a los proyectos de colonización y asentamientos, y con ellas preexisten también las reflexiones colectivas densas y sistemáticas en torno a los sucesos pasados, las problemáticas presentes y las formas de transformación de la calidad de vida, necesarias para construir un futuro más vivible. La visita de un ‘experto foráneo’ o agente del estado irrumpe en las lógicas y formas de relacionamiento, en otras palabras, en la dialéctica pre-establecida en las comunidades.

Así el estado de realidad, resulta ilustrador el constructo conceptual acuñado por Aníbal Quijano denominado “colonialidad del poder”, que en términos simples es la forma en que unos se miran y creen ser superiores sobre otros y eso genera múltiples aristas de discriminación racial, y que muestra como la superioridad de lo blanqueado frente a lo “indio”, campesino o indígena, unos son llamados a manejar el poder y otros a ser destinatarios de tal manejo, unos destinados a conocer y otros a ser destinatarios de ese conocimiento, unos son la rémora al progreso y los otros el desarrollo¹³. Por consiguiente, la colonialidad del poder se refiere al establecimiento de un sistema de clasificación social basada en una jerárquica racial y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior: blancos, mestizos, indios, negros. Este es el uso de “raza” como patrón de poder conflictivo y permanente que desde la colonia hasta hoy ha mantenido una escala de identidades sociales con el blanco masculino en la cima y los indios y negros en los peldaños finales, éstas últimas como identidades homogéneas y negativas

¹¹ El Genocidio implica la destrucción sistemática total o parcial de un grupo nacional, étnico, racial o religioso mediante las siguientes acciones: 1) Matanza de miembros del grupo; 2) Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; 3) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; 4) Medidas destinadas a impedir los nacimientos en el seno del grupo; 5) Traslado por fuerza de niños del grupo a otro grupo. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1948). *Convenio para la prevención y la sanción del delito de genocidio, Artículo II*. Este instrumento jurídico entró en vigencia el 12 de enero de 1951.

¹² DUNBAR-ORTIZ, Roxanne. (2018). *La historia indígena de Estados Unidos*. Madrid: Capitán Swing.

¹³ QUIJANO, Aníbal. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research* 6(2): 342-386.

(pigmentocracia). Este patrón de poder ha servido los intereses tanto de la dominación social como de la explotación del trabajo bajo la hegemonía del capital; por tanto, la “racialización” y la “capitalistización” de las relaciones sociales de tal nuevo patrón de poder, y el “eurocentramiento” de su control, están en la base misma de nuestros actuales problemas de identidad, como país, nación y Estado¹⁴.

Un segundo tipo es la colonialidad del saber, es decir, el posicionamiento del eurocentrismo como perspectiva única del conocimiento, la que excluye la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean de los hombres blancos europeos o europeizados. Esta colonialidad del saber es evidente en el sistema educativo, en todos sus niveles y modalidades, donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como el principal marco científico-académico-intelectual. También se evidencia en el mismo modelo eurocentrista de Estado-nación, modelo foráneo que define a partir de una sola lógica y modo de conocer denominada “razón colonial” – y bajo conceptos impuestos y poco afines con la realidad y pluralidad diversas sudamericanas¹⁵.

En este análisis nos interesa subrayar el constructo colonialidad republicana. Ésta es una expresión específica que permite aproximarnos críticamente a la consolidación de la presencia de las formaciones estatales modernas en territorios indígenas¹⁶ que cuestiona a la historiografía tradicional que da por concluidos los procesos de colonización con las independencias políticas americanas¹⁷. Este colonialismo republicano tuvo como consecuencia el despojo de gran parte del territorio controlado hasta mediados del siglo XIX por la sociedad mapuche (aproximadamente el 96 por ciento); su ocupación progresiva por colonos chilenos y europeos que se apropiaron de las tierras y expoliaron sus recursos (bosques, ganadería caballar y bovina, producción textil y orfebre en plata); la subordinación racial de la población indígena, su empobrecimiento y disgregación demográfica a raíz de la política de reducciones y los desplazamientos forzados; así como por el despliegue de distintos espacios civilizatorios (misiones, escuelas, fundos, ejército) destinados a “regenerar” a la población mapuche sobreviviente de esta política sistemática de eliminación o exterminio físico y político-cultural¹⁸.

Se asume que la colonialidad y el espíritu colonial siguieron vigentes en manuales de enseñanza y textos escolares, en la cultura reglamentada, ritos y celebraciones patrias, en la autoimagen de los pueblos. y aspiraciones de los sujetos; también en las prácticas pedagógicas a través de las cuales los profesores actuaban como verdaderos gendarmes ideológicos al servicio de los poderes hegemónicos del Estado vencedor. De este modo, la “colonialidad” representa una gran variedad y complejidad de fenómenos que abarcan

¹⁴ WALSH, Catherine. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152,

¹⁵ MALDONADO-TORRES, Nelson. (2007). La descolonización y el giro des-colonial. *Comentario Internacional*, 7, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar

¹⁶ MENARD POUPIN, André y PAVEZ OJEDA, Jorge (2007). *Mapuche y anglicanos. Vestigios fotográficos de la Misión Araucana de Kepe, 1896- 1908*. Santiago de Chile: Ocho Libros.

¹⁷ TUHIWAI SMITH, Linda (2016). *A descolonizar las metodologías: Investigación y pueblos indígenas*. Santiago de Chile: LOM ediciones.

¹⁸ NAHUEL PAN, Héctor y ANTIMIL, Jaime (2019). Colonialismo republicano, violencia y subordinación racial mapuche en Chile durante el siglo XX. *HiSTOReLo, Revista de Historia Local y Regional* 11(21), pp. 211-248.

dimensiones desde lo psicológico y existencial hasta lo económico y militar, y que tienen una característica común: la determinación y dominación de uno por otro, en el campo de la cultura, cosmovisión, filosofía, religiosidad y un modo de vivir por otros del mismo tipo. La colonialidad pone en evidencia una epistemología de sujeto (activo) y objeto (pasivo) que puede reproducirse en los niveles de subalternidad: docilidad y buen encausamiento de los cuerpos y almas, disciplinamiento de la vida íntima, lo que deriva en la constitución de un invisible y fuerte “colonialismo interno”. En otras palabras, se re-constituye el poder colonial de antes (“Europa”), el cual ya no necesita imponer sus ideas, las relaciones de poder que se orientan en características de raza y género, sino que el ‘poder satelital’, la nueva burguesía políticamente independizada, se encarga de mantener y perpetuar el mismo orden colonial. Huelga, en consecuencia, la necesidad de reconocer a la institución escuela como una de las agencias de ese proceso de colonialización, para avanzar hacia la comprensión y práctica de la interculturalidad como clave de análisis de la ineludible integración cultural entre indígenas y chilenos y, desde la interculturalidad, aportar hacia una mayor justicia social y mejores oportunidades de los pueblos originarios¹⁹.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB): ¿una propuesta asimilacionista funcional?

A partir de la promulgación de la ley 19.253 del año 1993 el Estado chileno reconoció oficialmente la existencia de ocho etnias indígenas en territorio chileno: aymara, colla, kawésqar o alacalufe, likan-antai o atacameña, mapuche, quechua, rapa nui o pascuenses, y yámana o yagan²⁰. Este cuerpo legal por la que se da inicio a la EIB implementada por el Estado es una ley orientada, al menos en teoría, a una mayor protección de la cultura y los derechos indígenas en Chile. Pero un asunto cuestionable es la premisa desde donde surge, que parte de la convicción que la mejor manera de materializar dicha ley en el plano educativo sería aplicando una educación dirigida a (re)valorizar las raíces indígenas de Chile exclusivamente en aquellas zonas o escuelas donde los niños indígenas son la mayoría (en vez de fomentar dicha revalorización en toda la comunidad escolar en Chile). Esto es lo que nos lleva plantear que la Ley Indígena en Chile está más cerca de las perspectivas epistemológicas funcionalista de la interculturalidad, y más lejana a ideas vinculadas a una interculturalidad crítica, situada y emancipadora.

Los antecedentes permiten pensar al menos en dos factores a los cuales se puede haber debido esta opción (interculturalidad solo para indígenas), y que se presentan a continuación. Primero, es un hecho que de los diversos grupos que componen la sociedad chilena, sólo los pueblos originarios llevaban décadas demandando una educación diferenciada de la educación estándar, monocultural, sin haberlo logrado. La segunda cuestión parece ser que el tema más gravitante en la decisión por dirigir la EIB sólo a niños indígenas fue que los legisladores aceptaron el emplazamiento realizado desde diferentes

¹⁹ MANSILLA, Juan (2020). República colonial chilena 1929-1973. Escuela e invisibilización del mapun-kimun del pueblo nación mapuche. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* 22(35), 145-162.

²⁰ GOBIERNO DE CHILE (1993). Ley 19.253: Protección, fomento y desarrollo de los pueblos indígenas (05/10/1993). En: (15.07.2008).

sectores del movimiento indígena, en el sentido que el Estado debía compensar a los indígenas por los graves daños ocasionados históricamente en su violenta relación, desde la Ocupación de la Araucanía a fines del siglo XIX. Diferentes referentes han demandado compensación del Estado a los pueblos originarios por los errores y abusos cometidos. Estos abarcan desde la actitud del Estado y la sociedad hacia los indígenas, hasta aspectos como la coerción física. En este orden de ideas, el hecho que esta educación fuera ofrecida sólo a niños indígenas fue entendido como un beneficio exclusivo, a través del cual se esperaba lograr una reparación histórica²¹.

Multiculturalismo anglosajón e interculturalismo latinoamericano

Desde el debate teórico que se ha planteado en Abya Yala ambos culturalismos se refieren no a situaciones de hecho, sino a proyectos sociales ético-políticos distintos y condicionados por sus contextos de aparición. El multiculturalismo anglosajón de raigambre protestante es afirmativo, no transformativo. En cambio, el interculturalismo que surge en los países americanos del hemisferio sur, en aquellos territorios que presentan una alta densidad de población originaria, es esencialmente transformativo o pretende serlo, en la medida que es interculturalismo, no mero relato respecto a la interculturalidad de tipo funcional-instrumental y asimilacionista. Se propone un cambio del tipo de Estado y del modelo económico vigente que posibilite el respeto incondicional de los derechos de los pueblos indígenas. En otras palabras, el interculturalismo latinoamericano se diferencia del multiculturalismo anglosajón básicamente por dos razones: primero, porque apunta no solo a incluir las diferencias en los espacios públicos sino a interculturalizarlos. Es decir, a redefinir no solo los procedimientos y las reglas de juego que los norman, sino a cambiar la cultura común que está en la base de la comunicación entre diferentes. Segundo, porque el interculturalismo latinoamericano es consciente de que la injusticia cultural es la otra cara de la injusticia distributiva. De allí que apueste por soluciones que articulen políticas de reconocimiento con políticas de redistribución y de participación ciudadana²². La lógica que subyace a la ideología del multiculturalismo anglosajón se basa en la noción tolerancia, es decir, soportar o aguantar al otro. Lo contrario a la idea de integración diferenciada que se promueve desde las interculturalidades²³.

Asimismo, el multiculturalismo trata de evitar la violencia cultural explícita, en cambio, los posicionamientos interculturales buscan eliminar la violencia latente. Es en razón de estas racionalidades que el principio de tolerancia, propio del multiculturalismo anglosajón genera sociedades paralelas y se focalizan en grupos discriminados. El interculturalismo latinoamericano, conocedor de las complejidades problemáticas que han emergido producto del fenómeno migratorio, concibe inaplicables las propuestas del multiculturalismo anglosajón en Abya Yala. En este orden de ideas, Will Kymlicka desarrolla el concepto de “ciudadanía multicultural” y plantea que los Estados no son instituciones etnoculturalmente neutras, aunque se rigen como si lo fueran. Desde sus inicios se sostienen

²¹ RIEDEMANN, Andrea. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*, 25, 169-193.

²² TUBINO, Fidel (2016). *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo Editorial. Pontificia Universidad Católica del Perú.

²³ TUBINO, Fidel. *Ibid.*

en una nación territorial, una lengua compartida, modos de vida convencionales e instituciones que rigen al grupo involucrado.

El multiculturalismo como propuesta para gestionar la diversidad ha recibido una serie de críticas, sobre todo desde el espacio latinoamericano²⁴. En primer lugar, es necesario remarcar que el multiculturalismo se centra en la tolerancia de las diferencias y esto ha significado entender, mayormente, que dichos grupos se ubican en compartimentos estancos. Es decir, ese reconocimiento implica suponer que esos colectivos y sus culturas se mantienen claramente delimitados y que las relaciones entre ellos no los transforman; por lo tanto, las culturas de dichos grupos poseerían esencias que no se transforman al entrar en relación con otras, ni con las situaciones históricas concretas en las que se insertan. El multiculturalismo, como política estatal, “se ha convertido desde hace unas décadas en política de Estado para contener reclamos de respeto a la diferencia”. En estos tiempos de penuria, e indigencia conceptual, creemos que la interculturalidad como actuación ética sostiene la necesidad de sistematizar sustratos de memoria, saberes, deberes, encubrimientos, discursos, normas, controles, modos de encausamiento, que fueron/son relacionándose/relacionando intersubjetivamente con el alumnado indígena hasta naturalizar un régimen monocultural²⁵.

De la interculturalidad funcional a la interculturalidad crítica pasando por la pluriculturalidad

El enfoque educativo intercultural es un campo novedoso y surge como un proyecto basado en la necesidad de producir un diálogo entre culturas, teniendo en cuenta una relativización de las categorías, tradiciones y universos simbólicos con el fin de poder incorporar los aportes de otras culturas a los cambios sociales²⁶. Para algunos autores la interculturalidad es una dinámica social caracterizada por la comunicación de personas con identidades culturales heterogéneas, las cuales valoran sus saberes tradicionales excluyendo todo acto de etnocentrismo²⁷.

Hoy el concepto de interculturalidad se ha abordado al menos desde dos perspectivas, una funcional y otra crítica. La interculturalidad funcional, corresponde a un enfoque instrumental planteando que la interculturalidad responde a los intereses del Estado, en cuyo proceso siempre existe una supremacía del poder de un sujeto, cultura o sociedad respecto de otro. Existe una lógica instrumental y de carácter asimétrico de relación entre

²⁴ KYMLICKA, Will, (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford University Press, Oxford (Reino Unido).

²⁵ MANSILLA, Juan y VALDEBENITO, Vanessa (2018). *La Interculturalidad: Un desafío pendiente para el sistema educativo*. CEDLE. Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/columnas/la-interculturalidad-un-desafio-pendiente-para-el-sistema-educativo/>

²⁶ QUILAQUEO, Daniel; TORRES Héctor (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha* 37, pp. 285-300.

²⁷ JULIAO POSSO, Karol, MONTERO CASTILLO, Piedad y ACEVEDO CORREA, Diofanor (2021). educación intercultural ante el impacto de las nuevas tecnologías y el Covid 19. *Revista de Filosofía*. Número Especial, pp. 208-224.

las culturas²⁸. Por otra parte, la interculturalidad crítica se enmarca en un proyecto ético, político y epistémico a construir, en donde el punto de partida es el reconocimiento de la asimetría que ha existido en la sociedad. Esta segunda perspectiva valora la experiencia cultural de cada individuo y/o grupo desde su propia lógica, lo cual permite construir un saber multipolarizado con el fin de superar la discriminación y el racismo²⁹. Desde esta posición, se propone como un punto de partida inevitable historizar la configuración de los sistemas educativos en contextos indígenas, las tensiones culturales, políticas, éticas y epistemológicas entre la tradición ancestral mapuche y la modernidad, comprendida aquí como cultura occidental o chilena“. Asimismo, es fundamental incluir en el análisis la relación entre los grupos socioculturales, los religiosos, los mapuches, los colonos chilenos, las burocracias, y las políticas educativas que promueve el Estado³⁰.

La interculturalidad funcional no cuestiona de fondo el sistema post-colonial vigente y, por consiguiente, facilita su reproducción. Para este autor, las políticas multiculturales resultan casos paradigmáticos de la interculturalidad funcional; ejemplo de ello son las acciones de discriminación positiva, focalizada y de educación compensatoria a través de las cuales se promueve la equidad de oportunidades sin modificar la estructura distributiva y las relaciones de poder³¹. Por otra parte, la literatura propone el concepto pluriculturalidad en un sentido descriptivo similar al señalado para multiculturalidad, con la diferencia de que el primero incluye en su descripción las injusticias y asimetrías presentes en la realidad. Así las cosas, el término “pluriculturalidad” es el más utilizado en América del Sur, y su diferencia con multiculturalidad radica en que esta última no incluiría la situación de las personas migrantes. A diferencia de la diada multiculturalidad/multiculturalismo que tiene procedencia anglosajona, pluriculturalidad es el término utilizado en Abya Yala y desde una perspectiva decolonial. Tal visión plantea que las sociedades son plurales en el plano cultural, pero no se refiere a qué tipo de relaciones, asimétricas o no, ocurren efectivamente entre dichas culturas. Es decir, no se trata de un concepto que busque una crítica de la realidad ni orientar políticas dirigidas a la transformación de dicha realidad; pretende describirla, no operar en ella. Sigue siendo funcional³².

Estas discusiones ponen en escena tensiones entre distintas concepciones que Ferrão Candau sintetiza en cinco: i) interculturalidad crítica frente a interculturalidad funcional; ii) interculturalidad para algunos y algunas frente a interculturalidad para todos y todas; iii) educación intercultural frente a interculturalidad como proyecto político; iv) interculturalidad frente a intraculturalidad (autorreconocimiento y reconocimiento), y v) reconocimiento frente a redistribución³³. La principal tensión estaría dada entre

²⁸ WALSH, Catherine, (2010). Estudios (inter) culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa*, 12, pp. 209-227.

²⁹ TUBINO, Fidel, 2005. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos, del 24 al 28 de enero.

³⁰ BECERRA, Rodrigo y LLANQUINAO, Gabriel. (2017). Mapun Kimün. Relaciones mapunche entre persona, tiempo y espacio. Ocho libros, Santiago (Chile).

³¹ TUBINO, Fidel. *Ibid.*

³² MOYA, Ruth. (2009). *La interculturalidad para todos en América Latina*. en E. López (Ed.) Interculturalidad, educación y ciudadanía, Perspectivas latinoamericanas, pp. 21-54, La Paz, Plural Editores.

³³ FERRÃO CANDAU, Vera María (2013), Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En Walsh, Catherine (ed.) Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ediciones Abya-Yala, pp.145-161.

interculturalidad crítica y la interculturalidad funcional i). Por una parte, la interculturalidad funcional prioriza la preservación de las dinámicas institucionales y la disminución de los conflictos que pueden generar las demandas de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes y los movimientos sociales, afectando poco las estructuras y relaciones de poder vigentes entre grupos hegemónicos, el Estado y los pueblos. Por el contrario, la interculturalidad crítica prioriza empoderar a los colectivos sociales históricamente subalternizados y, luego de la experiencia acumulada, postula que el acceso a derechos no se efectiviza en lo concreto si se desvinculan unos derechos de otros.

En esa perspectiva, la interculturalidad también es considerada un paradigma que pretende ser una propuesta ética, epistémica y política con el objetivo de construir sociedades democráticas en contextos de colonización, como es el caso de Abya Yala. Esta proposición se sustenta en la necesidad de aprender de la biodiversidad desde una perspectiva intercultural, para superar la monoculturalidad, tanto en el contexto escolar como familiar y comunitario. Es un desafío para trabajar desde epistemologías con marcos de referencias, recorridos históricos, reflexiones lógicas y educativas distintas, desde la relación de saberes educativos mapuches y aquello establecido en el marco del currículum escolar³⁴. En términos de EIB, esta perspectiva expresa que para que se ejerza el derecho a una educación pertinente, en las propias lenguas y que responda a los intereses de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, deben garantizarse también otros derechos como los territoriales o derechos de hábitat y cultura³⁵.

Un cuento hasídico escenifica mejor que muchas palabras esta manera de conocer que se propone en las aulas:

Un viejo rabino preguntó una vez a sus alumnos: ¿Cómo se sabe la hora en que la noche ha terminado y el día ha comenzado? Será, dijo uno de ellos, cuando uno pueda distinguir, a lo lejos, un perro de una oveja. No, le contestó el rabino. Será, entonces, dijo otro, cuando alguien pueda distinguir, a lo lejos, un almendro de un duraznero. Tampoco, contestó, el rabino. Pues, entonces, preguntaron ellos, ¿cómo lo sabremos? Lo sabremos, dijo el rabino, cuando al mirar cualquier rostro humano, reconozcas a tu hermano o a tu hermana. Mientras tanto, seguiremos estando en la noche.

Conclusiones

Uno de los principales desafíos para Abya Yala es avanzar en un auténtico diálogo intercultural, lo que implica reconocer que este diálogo es un proceso que comprende un intercambio de opiniones abierto y respetuoso entre individuos y grupos con diferentes antecedentes y herencia étnica, cultural, religiosa y lingüística, sobre la base del entendimiento mutuo y el respeto. Requiere, asimismo, la libertad y la capacidad de expresarse, así como la disposición de ánimo y capacidad para escuchar las opiniones de los demás. Esta premisa de base, permitirá que el diálogo intercultural contribuirá a la

³⁴ QUINTRIQUEO, Segundo y ARIAS, Katherine (2019). Educación Intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El Caso Mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, 59, pp. 81-91.

³⁵ CORBETTA, Silvina; BONETTI, Carlos; BUSTAMANTE y Vergara Parra, ALBANO (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

integración política, social, cultural y económica y la cohesión de sociedades culturalmente diversas. Fomenta la igualdad, la dignidad humana y un sentido de propósito común. Tiene como objetivo desarrollar una comprensión más profunda de diversas visiones y prácticas del mundo, para aumentar la cooperación y participación (o la libertad de tomar decisiones), para permitir el crecimiento personal y transformación, y promover la aceptación de la otredad, superando el constructo de la tolerancia promovido por las perspectivas multiculturalistas y pluriculturalistas. En síntesis, tal como se ha dicho insistentemente en este manuscrito, el diálogo intercultural es, esencialmente, el intercambio de puntos de vista y significados subjetivos construidos por las personas a partir del mundo de la vida que le tocado vivir. A diferencia del multiculturalismo, donde la atención se centra en la preservación de culturas separadas, donde co-existir es el foco por sobre el con-vivir, entonces el diálogo intercultural busca establecer vínculos y puntos en común entre diferentes culturas, comunidades y personas, promoviendo la comprensión y la interacción humana, cuestión difícil en esta era denominada “Antropoceno”. La aceptación de la diversidad cultural es una disposición caracterial que se adquiere y construye progresivamente, no se nutre en la mera empatía, ni se basa en la semejanza. Entonces, quien no comprende esta cuestión condiciona el diálogo a la aceptación de lo propio. Amparado en el insostenible argumento de que no comparte sus valores, excluye al otro – por ser otro- de la deliberación política y del diálogo interpersonal. Lo contrario a lo que plantearía el filósofo lituano Emmanuel Levinas, quien escribe al Otro siempre con una O mayúscula. Nos dice que el Otro soy yo, y que yo siempre debo estar para el Otro con la expresión “Heme aquí para ti”, una máxima dialógica vital para esa convivencia que necesitamos. En ese sentido, también adquiere especial actualidad esa notable autocrítica de máxima humanidad escrita por Fiodor Dostoievski en *Los hermanos karamazov*: “Todos somos culpables, por todo, ante todos, y yo más que todos”³⁶.

Finalmente, compartimos la necesidad de escribir respecto a la complejidad del dolor y el despojo, junto a las expoliaciones que ha sido sujeta y expuesta la gente del Wajmapu. Con esta desgarradora historia se interconectan los conceptos mapuches de *kuxanzuam* (traducible como trauma) y *kuxanzuamkülen* (estar traumatado, estar en el trauma), nociones estrechamente vinculadas con las vivencias de desgarros y fracturas de las personas mapuches en espacios occidentales, tales como la escuela, el fundo, la misión, la escuela parroquial, el hospital, la panadería, la casa patronal, la cárcel, principalmente.

³⁶ MANSILLA, Juan y MEDINA, Lorena (2021). *¿La apuesta intercultural sin el mundo indígena? Por una Educación Intercultural para el kùme mogen (bien vivir)*. Diario La Tercera, 30 de agosto de 2021. Link: <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/la-apuesta-intercultural-sin-el-mundo-indigena-por-una-educacion-intercultural-para-el-kume-mogen-bien-vivir/YST54GGNCRDFDM5FFIAU2YTDAQ/>



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

REVISTA DE FILOSOFÍA

Nº 99-3 _____

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada en octubre de 2021, por el **Fondo Editorial Serbiluz**, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
www.produccioncientificaluz.org