

PROBLEMATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y SU JUEGO DE DEPENDENCIA EXTRADISCURSIVA: RACISMO, TERRORISMO Y CRIMINALIZACIÓN SECUNDARIA¹

Patricio Lepe-Carrión

 <https://orcid.org/0000-0003-3369-4515>

Introducción

Este artículo nace a partir de problemáticas abiertas, primeramente, tras la finalización del trabajo doctoral del autor, publicado algunos años después (Lepe-Carrión, 2016), donde se abordaron cuestiones de raza, clase y nación en el pasado colonial de Chile (siglos XVI al XIX) a partir de los discursos científicos y prácticas culturales de la época. Desde entonces, se propuso establecer, o al menos delinear, las dinámicas de dichas categorías al interior del conjunto de significaciones que permean las relaciones sociales de nuestro presente, considerando como eje temático, la educación intercultural y el contexto de violencia sistemática del conflicto chileno-mapuche en la Región de la Araucanía.

El ejercicio teórico de este delineamiento ha sido describir los tipos de estrategias y estructuras discursivas que operan en los documentos oficiales sobre educación intercultural, que durante los últimos treinta años han sido promovidos por el Ministerio de Educación (Mineduc), y de cómo las representaciones sobre alteridad que se producen

¹ El autor agradece a ANID/CONICYT/FONDECYT Regular n°1211312, n°119028 ; DI19-0063.

en dichas formaciones discursivas, mediante la práctica social de los agentes que implementan el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), están estrechamente vinculadas con ámbitos de referencia extradiscursivos, como –por ejemplo– la protección de capitales nacionales (Lepe–Carrión, 2015, 2018a).

La propuesta que presentamos ahora, a modo de ensayo, es una continuidad o extensión hacia problemas más actuales y complejos, que tienen que ver con el escenario de criminalización en que se desarrollan dichas representaciones y discursos (Lepe–Carrión, 2018b, 2018c).

Es decir, si en el recorrido anterior se trató de trazar y problematizar una cartografía de las evidencias y discursividades que nos constituyen como sujetos interculturales, mediante el análisis de las prácticas pedagógicas pensadas como prácticas etno–gubernamentales; ahora, de lo que se trata es de problematizar la función que dichas formaciones discursivas tienen no sólo en el campo de intereses económicos que legitiman la militarización del territorio, sino, y principalmente, en su relación con otras configuraciones, como la criminalización de las causas reivindicativas, o de los procedimientos excepcionales que establece la Ley Antiterrorista.

El objetivo propuesto, –naturalmente– dentro de los límites que restringen un despliegue más acabado y estricto del análisis del *corpus*, es problematizar los procesos de etnización del discurso pedagógico intercultural que están implicados en los procedimientos de criminalización secundaria, mediante la descripción del conjunto de significaciones, formas de operación, y tipos de transformaciones,

que caracterizan esas prácticas discursivas como un campo de batalla estratégico en la construcción de subjetividades, en el marco del conflicto interétnico chileno–mapuche de la Región de la Araucanía.

La perspectiva teórico–metodológica utilizada es el análisis del discurso¹ –principalmente– desde las contribuciones y posibilidades abiertas por el pensamiento del filósofo francés Michel Foucault (2000, 2002, 2003, 2005, 2006, 2010, 2011a, 2011b, 2014, 2016), en cuanto al carácter histórico y cultural del discurso, a la idea de orden del discurso, a la identificación de procedimientos de producción, a los juegos de dependencia en el propio discurso (intradiscursivas), entre diferentes formaciones discursivas (interdiscursivas), o con prácticas no–discursivas (extradiscursivas), y por supuesto, a la distribución y circulación de los discursos en lugares de asimetrías de poder en contextos específicos. Y por otro lado, algunos aportes provenientes de otras corrientes que le son próximas (Fairclough, 2003; Jäger, 2003; Martín Rojo, 2003; Martín Rojo, Pardo, & Whittaker, 1998; Van Dijk, 2003; Wodak, 2003), que me permiten abordar interdisciplinariamente los modos en que se va construyendo el discurso, y de cómo éste, a su vez, deviene constituyente de nuevas formaciones discursivas que están en la base de diversas prácticas y representaciones sociales.

¹ Este trabajo se inserta en las indagaciones que el autor realizó entre 2014–2016, por lo tanto, muchas cuestiones de orden teórico conceptual y decisiones metodológicas han sido en gran parte reformuladas en la actualidad. De todos modos, se ha preferido dejar el texto tal como fue preparado, con tal que permita seguir la trayectoria y variabilidad del foco de investigación.

Estado, violencia y pueblo mapuche

La década de los '90 podría considerarse como una época de emergencia y auge del discurso intercultural en Chile (Boccaro, 2007; Boccaro & Bolados, 2010; Lepe-Carrión, 2015, 2018a). Acabada la dictadura, los gobiernos de la Concertación, tuvieron extensos diálogos, cubiertos de promesas y pactos con los pueblos originarios, y especialmente con el pueblo mapuche. Destaca el Acuerdo de Nueva Imperial (Aylwin Azócar, 1989), donde la Concertación se comprometía a una serie de reformas y avances, a cambio de que votaran por el entonces candidato presidencial Patricio Aylwin, y que renunciaran a la movilización social que había sido aplastada durante la dictadura. Dentro de los acuerdos más relevantes se encontraba el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas, que garantizaría sus derechos económicos, sociales y culturales; la creación de una Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), y de un Fondo Nacional de Etnodesarrollo, con participación activa de los pueblos indígenas y de entidades públicas para la promoción y ejecución de las políticas públicas del Estado; la creación de una Comisión Especial de Pueblos Indígenas, para llevar adelante, en un plazo no mayor a cuatro años, el proceso de implementación de una Ley Indígena y de la creación de la CONADI; y la ratificación del convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo (Correa Cabrera & Mella Seguel, 2010). Todo apuntaba a que el Estado chileno ingresaba a una época de reconciliación y resarcimiento respecto a la deuda histórica mantenida con los pueblos

indígenas, y principalmente con el pueblo mapuche. Sin embargo, hasta la fecha, no existe un reconocimiento constitucional, y tanto los derechos económicos, sociales y culturales son permanentemente violentados por el Estado.

Si bien es cierto que no todos los sectores indígenas suscribieron ese acuerdo, tuvo una gran repercusión e impacto en las políticas y movilizaciones de los años venideros; después de todo, se trataba de una desesperada y última oportunidad por “morigerar las consecuencias de la negación originaria” (Tricot, 2013, p. 137). En 1990, por ejemplo, se forma el Consejo de Todas las Tierras, por un grupo de mapuches liderados por Aucán Hilcamán (werkén de la organización), quienes mantenían una agenda alternativa a los acuerdos de Nueva Imperial, pero que ponían en el centro de la organización el proyecto histórico de resurgimiento del pueblo mapuche. La movilización tomaba un nuevo impulso, con una estrategia de tomas simbólicas de predios, reivindicación de parlamentos y despliegue de banderas mapuche, insistiendo en la exigencia de derechos de autonomía y participación política. En 1992, las acciones pacíficas del Consejo fueron catalogadas como separatistas, en tanto que al movimiento se lo tildó de fundamentalista y a sus dirigentes como delincuentes (Martínez Neira, 2009). El Estado comienza los desalojos, detenciones y querellas contra 144 mapuches acusados por usurpación y asociación ilícita por medio de la Ley de Seguridad Interior del Estado². A partir de entonces, comienza un extenso proceso

² Este caso fue llevado a la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) por el Consejo de Todas las Tierras, demandando al Estado chileno por “graves violaciones a los Derechos Hu-

sui generis de represión, abusos, silenciamientos, irregularidades, vicios y reformas jurídicas, que corrían de forma paralela al fortalecimiento de un emergente discurso sobre multiculturalismo e interculturalidad (Boccaro & Bolados, 2010; Lepe-Carrión, 2015, 2018a; Tubino, 2005; Viaña, 2008; Walsh, 2010). En el discurso público apareció la idea de un “conflicto mapuche”, como una manera de entender lo étnico como un problema u obstáculo que debía ser superado, en provecho de la vía desarrollista por la cual había optado el país (Llaitúl & Arrate, 2012; J. J. Marimán, 2012; P. Marimán, Caniuqueo, Millalén, & Levil, 2006; Pairican Padilla, 2014)³.

El proceso de reconciliación llevado adelante por el Estado chileno, tendrá un particular punto de difracción durante los primeros años del nuevo siglo. La *operación paciencia*, encabezada por la DIPOLCAR a solicitud del Ministerio Público de la Araucanía, y orquestada desmesuradamente por los medios de comunicación, consistió en el desmantelamiento de los grupos organizados y ‘subversivos’ mapuche, que cuestionaban y ponían en riesgo la propiedad privada en la región, y a los cuales se les impondrá

manos, cometidos por el Poder Judicial chileno en el proceso”. La CIDH falló favorablemente, y el Estado chileno tuvo que indemnizar a los 144 mapuches (Cidh, 2002).

3 Como veremos más adelante, el problema que mienta el ‘conflicto’, sólo se refiere a una parte muy específica de ‘lo mapuche’, que tiene que ver con las demandas de reivindicación; es por ello que hago uso del término ‘etnicidad’, como una construcción política de lo étnico, pero de uso ‘geoestratégico’, es decir, una etnicidad que tiene un adverso táctico mucho más amplio que lo estrictamente territorial.

–por primera vez– la conocida Ley Antiterrorista N°18.314⁴.

La primera vez que comienza a hablarse de ‘terrorismo’ en contexto indígena, es en el marco del Movimiento mapuche Autonomista⁵, y la interpelación que hacen al Estado las forestales y latifundistas que mantenían un escandaloso negocio en gran parte del territorio mapuche, con negativos impactos –tanto social como ambiental–.

El año 2000 es clave para contextualizar nuestro asunto. No solamente porque la movilización mapuche comienza a ser duramente perseguida, sino porque aquí convergen una serie de elementos que hacen del discurso intercultural un complejo escenario de transformaciones y disputas.

En primer lugar, se implementa la Reforma Procesal Penal (garantista y transparente), que tiene que convivir –como veremos– con la implementación de la Ley Antiterrorista (que suponía la suspensión de toda garantía y transparencia).

Segundo, se crea la “Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas” que dará origen al informe que sustentará en el marco de las discusiones políticas, el reconocimiento jurídico de despojos e injusticias históricas contra el pueblo mapuche.

⁴ Es recién a partir del 2001 que entra en escena la Ley Antiterrorista, con el caso “los locos”, donde los loncos Pascual Pichun y Aniceto Norin fueron condenados a 5 años y 1 día por el delito de “amenaza de incendio terrorista”; o en el caso “Poluco–Pidenco”, donde otros 4 mapuche fueron condenados a 10 años por el delito de “incendio terrorista”.

⁵ Sobre la emergencia de este movimiento, puede consultarse: Pairican Padilla (2014); Tricot (2013, 2017).

Tercero, según informes del Gobierno, a partir de 1998 en adelante, el negocio forestal experimentó cambios significativos: a) se modificó el Decreto 701 (Ley 19.561), incentivando con bonos a los productores más pequeños, por lo que se aumentó considerablemente la forestación, la recuperación de suelos (en un 300% entre 1998–2004), y la empleabilidad; b) a partir de 1998 en adelante, hay un notorio aumento en los fondos de bonificación (CONAF, INFOR, INDAP); c) el negocio forestal tuvo, entre los años 1999 y 2000, sus más altas cifras en exportaciones, un crecimiento histórico que demostraba ser una excelente vía para el desarrollo (Chile, 2005, 2006; Gutierrez, 2007).

Y cuarto, lo más importante, se implementa el más ambicioso programa jamás antes visto de desarrollo orientado a la población indígena: Orígenes; el cual pondrá un especial énfasis en la etnoeducación.

Pues bien, todo esto vino acompañado de una serie de querellas por ocupaciones, ataques incendiarios, sabotajes a faenas forestales, y otros tantos requerimientos por infracción a la Ley de Seguridad del Estado; al mismo tiempo que el Movimiento mapuche comenzó a cargar sobre sí el asesinato de sus militantes, la usurpación, tortura y violación sistemática a sus derechos fundamentales.

A partir del año 2002, comenzó una serie de operativos policiales, donde se detiene a varios integrantes de la Coordinadora de Comunidades en Conflicto Arauco Malleco (CAM), la cual fue considerada como responsable de muchos atentados que venían efectuándose en contra de la propiedad desde el año 2000. En el marco de la Ley Antiterrorista, por ‘asociación ilícita terrorista’, se fueron

sumando más casos bajo la misma formalización (Figueroa Cerda, 2016; Le Bonniec, 2008; Mella Seguel, 2007).

Finalizada la investigación y abierto el juicio, la Fiscalía tuvo que recurrir a presentar pruebas coherentes que permitieran tipificar el delito como terrorismo. En su declaración, el Fiscal creyó demostrar de manera contundente, una ‘relación’ entre los indígenas detenidos con el Frente Patriótico Manuel Rodríguez y otros grupos “terroristas” internacionales, por medio del hallazgo de banderas, fotografías (del Che Guevara y Víctor Jara), y libros de inspiración socialista en los domicilios de los imputados (Figueroa Cerda, 2016; Le Bonniec, 2008; Mella Seguel, 2007).

Este caso en particular puede considerarse como una bisagra en la articulación de dos definiciones de ‘enemigo interno’ que el Estado chileno ha barajado en el tránsito de la dictadura a la recuperación de la institucionalidad política. Ambas definiciones, desde luego que fueron configuradas a partir de una idea de lo ‘subversivo’ vehiculada por la Doctrina de Seguridad Nacional entre los años 60’ y 70’ con sus categorías y estereotipos persecutorios y anticomunistas. De hecho, según la propia visión de Carabineros de Chile (C. d. Chile, 2011), la “violencia terrorista” se inicia en la década de los 60’, con la reivindicación del principio marxista leninista de la toma de armas por parte de los movimientos revolucionarios estudiantiles que rechazaron la vía pacífica, como el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR); y, puntualmente, se refieren al llamado a la violencia y ruptura del orden democrático que en el acuerdo de Chillán hizo explícito el partido Socialista de Chile. De este modo, no sólo se fue sofisticando lo que

Carabineros llama ‘modernización’ y ‘profesionalización’ de los métodos de percepción y técnicas represivas, sino, y quizás lo más relevante, se fue alterando la definición misma de un ‘enemigo interno’ como objeto de intervención (Figueroa Cerda, 2016); desde el comunista subversivo que ponía en riesgo la estabilidad de un “aparato burocrático y militar del estado burgués” (Socialista, 1967), hasta el mapuche subversivo que pone en riesgo al nuevo Estado neoliberal y su *Ethos* de mercado y competencia.

De este modo, el terrorismo como “expresión jurídicamente nebulosa” (Zaffaroni, 2009), se construye como un arma jurídico-política que transita de mano en mano, de lugar en lugar entre los adversarios, como un arma punitiva, represiva, de exclusión, amedrentamiento, extorsión, reconocimiento identitario, conglomeración colectiva y unificación nacional, etc. El terrorismo, deviene así, en una categoría que arrastra consigo remanentes de historias locales, se transforma y adquiere nuevos modos de acción, se reactiva, descompone, rearticula, alcanzando una multiplicidad de significaciones, tanto impuestas como impositivas.

La imputación del delito de terrorismo, en el contexto de reivindicación territorial, se hizo sobre la base de criterios culturalistas, que volvieron a repetirse en juicios posteriores, y que constituyen –a mí parecer– la superficie de emergencia de un conjunto de objetos, conceptos, sujetos y estrategias discursivas que configuran el amplio universo de significados desde el cual se ha hecho posible pensar y hablar de “terrorismo mapuche” en las últimas décadas, especialmente desde este ámbito de delimitación judicial, y por supuesto, desde los medios de comunicación, que han

sistematizado y producido su carácter de anormalidad en términos de racismo cultural (Lepe–Carrión, 2018a).

Lo importante acá es que estos procedimientos punitivos de ‘definición de conductas’ respecto al terrorismo, o –como diría Foucault (2006)– de técnicas de ‘conducción de las conductas’ de los sujetos objetivados en la categoría de terroristas, que como vimos anteriormente, tienen una extensa genealogía en la historia sobre el control de los subversivos en disturbios sociales de la dictadura y primeros años de la Concertación, vienen a conectarse o complementarse con ciertas prácticas no–discursivas en torno al cuidado de la propiedad privada, y luego con la protección de capitales nacionales o empresarialización de las formas de existencia. Es aquí, en este encuentro, entre lo discursivo y lo no–discursivo, donde el racismo en su expresión culturalista, adquiere una significación o utilidad política y económica por parte de una élite (Richards, 2010, 2013).

Educación intercultural en contextos de violencia

Fue la necesidad de perfeccionar la ley Antiterrorista, en cuanto a la definición de la naturaleza del delito, y por lo tanto, la determinación de ‘conductas terroristas’ (y su penalidad), la que abrió la puerta a un conjunto de estrategias de pedagogización sobre lo étnico, y que a un mismo tiempo reactivó la vieja demanda por una educación diferenciada en contexto mapuche.

Los operadores materiales de dominación se manifiestan en la forma que se estructuran u organizan un conjunto de criterios específicos que –durante las últimas

décadas– han sedimentado en eficaces instrumentos de distinción cultural; es decir, que la función científica y social que cumplió la idea de raza y racismo entre los siglos XIX y XX, es hoy en día reemplazada por la cuestión de la ‘cultura’ (Barker, 1981; Catelli, 2018; Lepe–Carrión, 2015; Taguieff, 1991; Wallerstein & Balibar, 1991); puesto que, es a partir de ella que se elaboran actualmente las retóricas de la inclusión y exclusión en la configuración de los nuevos sujetos y sociedades (Stolcke, 1999). Es la cultura, en tanto “metacultura” (Briones, 1998), la que produce sus propios regímenes de verdad para determinar qué es y qué no es ‘cultural’, o qué elementos constituyen el universo de lo étnico, folclórico, patrimonial, originario, indígena, tradicional, y qué elementos le son completamente ajenos. Es la cultura, en tanto organización de criterios específicos, la que pondrá en funcionamiento los operadores materiales de dominación que van a definir las diferencias y semejanzas que se fijan en la separación entre un ‘ellos’ y un ‘nosotros’, o en la distinción fronteriza del campo de batalla, entre los civilizados y los bárbaros (Briones, 1998; Hale, 2004; Lepe–Carrión, 2012, 2015, 2016).

La escuela es una de aquellas instituciones (por fuera del ámbito jurídico) que en su historia ha dejado un halo de pulcritud; despertando entre quienes la reivindican, un ánimo ciego de presumir que en ella no circulan intereses, sesgos, intenciones, exclusiones, ni menos un cierto tipo de saberes o de técnicas de sometimiento. Se presume que la escuela siempre estuvo allí, que es naturalmente constitutiva de nuestra manera de ser social, y por lo tanto, que es buena en sí misma, que ennoblece, distingue, y principalmente, que

nos civiliza (Groppa Aquino, 2017; Noguera Ramírez, 2012; Varela & Álvarez-Uría, 1991; Veiga-Neto, 2010).

Pero no sólo la escuela, también las policías, las empresas sustentables, los programas de intervención social, las industrias culturales, etc., están todas ellas atravesadas por saberes y relaciones de poder que configuran o entran en relación con los procesos de producción de subjetividad (Apple, 1982; Durkheim, 1975; Foucault, 2016; Weber, 1985). De modo que la escuela, en contexto intercultural, más que un templo consagrado a la inclusión, al valor de la diferencia, al aprendizaje integral, o a la aceptación de la diversidad cultural, ha sido siempre un permanente laboratorio de producción de elementos funcionales al discurso dominante, tanto a nivel de corporalidades, posiciones de sujeto, redes conceptuales, o de estrategias discursivas.

Los programas de educación intercultural, independiente del análisis negativo o positivo que pueda realizarse en torno a su contenido y efectividad en las escuelas, parece innegable que su emergencia acontece en un ámbito histórico del cual no se ha dicho lo suficiente; y menos aún, se ha puesto en relación con el universo de discursos que coexisten en su aparición y desarrollo.

Visto de esta manera, las escuelas y los programas de educación intercultural, están lejos de ser estrategias educativas “neutras e independientes” (Foucault, 2003) del poder y la violencia política y económica; pretender eso sería de un sesgo ideológico y despolitizado (Lepe-Carrión, 2015, 2018a)⁶. Muy al contrario, se trata de lugares sensibles y

6 Si pensamos la escuela como un conjunto de prácticas que están en directa relación con

abiertamente expuestos a discursos patológicos de dominación de clase, raza o género, que se adaptan o coevolucionan con saberes y discursos locales, haciendo que tanto la producción de subjetividades como los nuevos saberes sobre los nuevos sujetos, sean condiciones de posibilidad de otros dispositivos más generales de dominación.

En el artículo 32, párrafo 2, título IV, de la Ley 19.253 (Chile, 1993), se anunció el incipiente sistema “educación intercultural bilingüe” que debía preparar a los indígenas para el desenvolvimiento adecuado “tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global”; y que se verá formalizado en el año 1996, con el convenio firmado entre la CONADI y el Ministerio de Educación (MINEDUC). A partir de entonces, una serie de universidades en distintas regiones del país (I, II, VIII, IX, X, XII, y RM), implementaron un plan piloto de formación orientado a los niños/as de primer nivel (G. d. Chile, 2011). Sin embargo, todas estas iniciativas, aunque avaladas también por el artículo 28 de la Ley Indígena, siempre tuvieron como motor principal el fortalecimiento de las condiciones socioeconómicas de las escuelas más aisladas, y la urgente necesidad de nivelar escolarmente a los niños/as de zonas rurales respecto del currículum nacional.

Es más, desde su primer día, estas iniciativas de Educación intercultural no fueron más que un componente del Programa de Educación Básica Rural creado a su vez

el orden social (Giroux, 2004), entonces, su función y efectos de etnización en un contexto bélico, son ineludibles, y por lo tanto, no pueden tener un lugar marginal en los estudios sobre racismo y educación.

en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación.

Es en el año 2000, a partir de un convenio suscrito por el Estado chileno con el Banco Interamericano del Desarrollo (BID), cuando el Programa de Educación Intercultural Bilingüe comienza a tomar relevancia. Se da inicio a la implementación de Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas, Orígenes; uno de los programas más grandes y con mayor financiamiento destinado a políticas concretas que garanticen “el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades” (Chile, 1993 art 1, párrafo 1, título 1). Su financiamiento consistía en 133 millones de dólares, a ejecutarse en dos fases sucesivas durante los años 2000 y 2010, y administrados por el MIDEPLAN y la CONADI respectivamente. Obviamente, el Programa Orígenes contemplaba un plan estratégico en distintas áreas, dentro de las cuales se encontraría el PEIB: Fortalecimiento Organizacional; Desarrollo Productivo; Educación, Arte y Cultura; y Salud Intercultural (G. d. Chile, 2011).

A partir de este gran impulso, la educación intercultural se institucionaliza como un programa independiente del Programa de Educación Básica Rural, y adquiere un significativo financiamiento para el fortalecimiento institucional, difusión, seguimiento, desarrollo curricular, capacitación docente, recursos de aprendizaje, sistemas de evaluación, tecnología, etc.; se focaliza gradualmente en escuelas municipales y subvencionadas; y se comienzan a diseñar y estructurar los contenidos curriculares (G. de Chile, 2011).

Hasta bien entrada la primera fase de implementación, el PEIB demuestra no tener claridad respecto de su

propuesta sobre interculturalidad, a pesar de haber llevado a cabo un amplio despliegue en más de 150 escuelas, en la capacitación de cerca de 900 docentes, y la incorporación de ‘asesores culturales’ provenientes de las mismas comunidades. Se modificaron los currículos escolares en relación a las particularidades de cada pueblo, y se dió comienzo al uso de la lengua en los textos escolares. Todo esto, insisto, y según la misma evaluación del Mineduc, sin tener “ningún lineamiento respecto de la interculturalidad”, y con la total ausencia de un modelo base que sustentara o sirviera de referente al PEIB (G. de Chile, 2011).

Este despliegue operativo sirvió para la implementación de la segunda fase, que tuvo como objetivo específico contribuir a un “desarrollo con identidad” (G. de Chile, 2011).

Es interesante notar cómo esta necesidad por incorporar elementos identitarios, o más bien, de adecuar dichos elementos a un conjunto de contenidos curriculares formalizados por el Estado nacional, aparece a un mismo tiempo que la fuerte resistencia mapuche frente a la militarización del *Wallmapu*. Es más, la intensificación de este conflicto por el territorio, acelera la urgencia de un régimen de verdad sobre lo étnico.

Es por esta razón que señalo aquí, a contrapelo de las lecturas que se han hecho sobre el rol de la escuela en contextos de violencia, que fue la necesidad de perfeccionar la Ley Antiterrorista –según vimos más arriba– en su delimitación respecto a la naturaleza del delito, y por tanto, a la desvinculación de categorías sospechosas sobre la naturaleza de la persona en la aplicación de la ley, la que abrió

la puerta a una serie importante de estrategias discursivas que tienen que ver con la inserción en el discurso público de aquellas significaciones culturalistas respecto a lo étnico.

Ambos umbrales definen las reglas por las cuales se forma la “tipología” culturalista del delito o de la persona como objetos de punición; funcionan como instancias que delimitan los criterios de inteligibilidad del ‘terror’, o más bien, como configuradores de “estados de vulnerabilidad” en los procesos de “criminalización secundaria” (Baratta, 2004; Zaffaroni, 2009; Zaffaroni, Aliaga, & Slokar, 2002); es decir, la acción punitiva que se ejerce sobre personas concretas (por medio de las policías, jueces, fiscales, etc.), o de una selección o detección de sospechosos a partir de estereotipos o prejuicios fijados por el despliegue de un discurso público –en este caso– sobre ‘lo mapuche’. La prohibición de nociones reivindicativas y autonómicas en la configuración identitaria del ‘mapuche civilizado’, es a un mismo tiempo, la formalización de elementos de sospecha que se instalan en la superficie sobre la cual actúa el racismo cultural.

De este modo, se piensa que se hace interculturalidad cuando se sobrevaloran los contenidos de una cultura (festividades, vestuario, cuentos, danzas, comidas, etc.), sustrayendo de ellas la cosmovisión y filosofía que la sustentan; despoltizándola y reduciendo su riqueza cultural. O se cree que solamente revitalizando la lengua y haciendo un uso masivo de la misma, se está haciendo un trabajo de interculturalidad (Lepe-Carrión, 2015). De modo que la tradición y educación familiar, tan importantes en el contexto mapuche, pasan a un segundo plano, o simplemente

no forman parte de las políticas etnoeducativas (Quilaqueo & Quintriqueo, 2010).

La folclorización opera como un “umbral de formalización” (Foucault, 2002), es decir, como un momento en que el discurso intercultural construye criterios de distinción o valorización de un conjunto de creencias, comidas, costumbres, bailes, artesanías, leyendas, músicas, etc., que luego pasarán a formar parte del acervo ‘cultural’ de la etnia a la cual el Estado, y la sociedad en su conjunto, reconocerán en sus derechos como legítimas expresiones culturales y lingüísticas.

La folclorización de la cultura mapuche es una restricción del amplio espectro simbólico y material, a contenidos despojados de aquellas concepciones espirituales que tienen que ver con la organización del mundo, en la medida en que éstas conlleven elementos que tornen coherentes los deseos de recuperación de las estructuras y prácticas tradicionales y, desde luego, la demanda histórica sobre territorio y autonomía (Lepe-Carrión, 2015, 2018a).

Esto es, que el umbral de formalización opera también como ejercicio de negatividad, aplicando criterios que distinguen, al interior del puzle identitario, aquellos elementos nocivos que no forman parte de la cultura mapuche. De modo que el control territorial o la autodeterminación son puestas al margen de la construcción moderna y nacional (chilena) que del mapuche se espera tener.

Es interesante notar que la misma Ley 19.253 define al indígena además de su filiación y apellido, también por sus “rasgos culturales”, y agrega, “entendiéndose por tales la práctica de formas de vida, costumbres o religión”

(Chile, 1993). De modo que se establece una cierta estética de “lo indígena”, que tiene que ver con ideas o pensamientos respecto a sus vínculos ancestrales, y principalmente con la ‘práctica’ de estas formas de vida, es decir, con las conductas visibles, reproducibles y “gubernamentalizables” (Foucault, 2007).

La folclorización de la cultura mapuche, o su despolitización, comenzaron a ser colonizados o cooptados por el dispositivo etnogubernamental, que, por un lado, opera al interior del discurso intercultural reactualizando el multiculturalismo global y expandiéndose a instituciones y estrategias discursivas por fuera del ámbito escolar y jurídico; y –por otro lado– estos mecanismos u operadores de dominación, comienzan a rendir cierta utilidad política y económica al país en un contexto donde la seguridad nacional se focaliza en la protección del capital proveniente de las empresas forestales, que después de todo, constituyen la tercera fuerza productiva del país (Hale, 2005; Lepe-Carrión, 2018a).

Conclusión

El problema que he intentado delinear es tan delicado como complejo. Según las notas de campo tomadas durante el trabajo etnográfico del proyecto en curso, a diferencia de lo que podría esperarse, en las escuelas rurales ubicadas en sectores con mayor conflicto territorial, es decir, donde la militarización policial está más presente, y por lo tanto, donde hay mayor resistencia indígena por conflictos territoriales, es donde con más fuerza se

encuentran implementados los programas gubernamentales de educación intercultural, o donde mejor ‘funcionan’; sin embargo, nuestras notas de campo señalan, a un mismo tiempo, que es donde mayormente operan prácticas pedagógicas folclorizantes.

La hipótesis implícita esgrimida en este ensayo, y que apareció también como hilo discursivo en la problematización que he realizado, es que: (a) si la Educación Intercultural, en tanto foco de producción y gestión de identidades, se ha concentrado en la subjetivación del mapuche como civilizado, chileno y productivo, mediante la folclorización de su cultura; (b) y si el perfeccionamiento de la Ley antiterrorista durante las últimas décadas, respecto a la separación o distinción entre la naturaleza de las conductas terroristas, y las categorías sospechosas sobre la condición identitaria de las personas (racismo cultural), fue un detonador relevante para la confección, promoción e implementación de tácticas pedagogizantes respecto a lo étnico, y en la conceptualización de un discurso público sobre la interculturalidad; (c) entonces, la escuela y los programas interculturales, podrían ser funcionales a los procedimientos de criminalización secundaria, los cuales tienen como objetivo la delimitación de un ‘enemigo interno’ a partir de rasgos culturales; y, por lo mismo, juegan un rol fundamental en el contexto de conflictividad social, violencia, terrorismo y resistencia.

La sofisticación de la escuela en contexto indígena, mediante la implementación paulatina de un programa oficial de educación intercultural, es coexistente y directamente proporcional a la intensificación de las luchas

por reivindicación y control territorial, y a la invocación y perfeccionamiento –por parte del Estado– de la Ley Antite-rrorista. Yuxtapuestos, ambos acontecimientos, el educativo y el securitario, conforman –al parecer– un complejo ensamblaje de objetos, modalidades enunciativas, conceptos y eventualidades operatorias, que tienen poderosos efectos de subjetivación; una suerte de dispositivo de etnicidad geoestratégica, que busca permanentemente puntos de apoyo allí donde menos se piensa: en la escuela, y sus prácticas pedagógicas.

Bibliografía

- Apple, M. W. (1982). *Educación y Poder*. Barcelona, España: Paidós.
- Aylwin Azócar, P. (1989). *Acta de Compromiso*. Nueva Imperial, Chile: Centro de políticas públicas y derechos indígenas.
- Baratta, A. (2004). *Criminología y Sistema Penal (Compilación in memoriam)*. Buenos Aires, Argentina: Euros Editores S.R.L.
- Barker, M. (1981). *The New Racism*. Londres, Inglaterra: Junction Books.
- Boccaro, G. (2007). Etnogubernamentalidad. La formación del campo de la salud intercultural en Chile. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 39(2), 185–207.
- Boccaro, G. y Bolados, P. (2010). ¿Qué es el multiculturalismo? La nueva cuestión étnica en el Chile neoliberal. *Revista de Indias*, LXX(250), 651–690.
- Briones, C. (1998). *(Meta)cultura del Estado–nación y estado de la (meta)cultura*. Brasilia, Brasil: Universidad de Brasilia.
- Catelli, L. (2018). La persistencia del racismo en los imaginarios críticos sobre Latinoamérica. En Y. Martínez San Miguel, B. Sifuentes Jáuregui y M. Belausteguigoitia (Eds.), *Términos Críticos en el Pensamiento Caribeño*

- y *Latinoamericano* (pp. 225–233). Boston, Estados Unidos: Revista de Crítica Literaria Latinoamericana.
- Chile, Carabineros de. (2011). *Hitos Institucionales*. Santiago, Chile: Cuerpo de Generales de Carabineros.
- Chile, Gobierno de. (1993). *Ley 19253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena*. Santiago, Chile: Ministerio de Planificación y Cooperación.
- Chile, Gobierno de. (2005). *Evaluación de impacto. Informe final. Programa Bonificación Forestal DL 701*. Santiago: Ministerio de Agricultura, CONAF, Consultorías Profesionales Agraria.
- Chile, Gobierno de. (2006). *Síntesis ejecutiva. Programa de Bonificación Forestal DL 701*. Santiago, Chile: Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuestos.
- Chile, Gobierno de. (2011). *PEIB–ORÍGENES. Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación (MINEDUC).
- Cidh, (2002). Comisión Interamericana De Derechos Humanos, INFORME N° 9/02. Admisibilidad. Petición 11.856. Aucan Huilcamán y Otros.
- Correa Cabrera, M., & Mella Seguel, E. (2010). *Las razones del illkunjeño. Memoria, despojo y criminalización en el territorio mapuche de Malleco*. Santiago, Chile: LOM Ediciones–Observatorio de Derechos de los Pueblos Indígenas.
- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en Ciencias Sociales. In R. W. y. M. Meyer (Ed.), *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* (pp. 179–204). Barcelona, España: Gedisa.
- Figueroa Cerda, C. (2016). La Inteligencia de Carabineros de Chile en la Araucanía (2000–2006) ¿Continuación del enemigo interno de la

- Doctrina de Seguridad Nacional o una nueva construcción de la amenaza? *Historias que vienen. Revista de Estudiantes de Historia UDP*, (7), 17-33.
- Foucault, M. (2000). *Defender la Sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del Saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2003). Da natureza humana: justiça contra poder [1974]. In M. B. d. Motta (Ed.), *Ditos & Escritos-Estratégia, Poder-Saber* (Vol. IV, pp. 87-132). Rio de Janeiro, Brasil: Forense Universitaria.
- Foucault, M. (2005). Sobre a Arqueologia das Ciências. Resposta ao Círculo de Epistemologia [1968]. In M. B. d. Motta (Ed.), *Ditos & Escritos-Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento* (Vol. II, pp. 82-118). Rio de Janeiro, Brasil: Forense Universitaria.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). Resposta a uma Questão [1968]. In M. B. d. Motta (Ed.), *Ditos & Escritos-Repensar a Política* (Vol. VI, pp. 1-24). Rio de Janeiro, Brasil: Forense Universitaria.
- Foucault, M. (2011a). Entrevista com Michel Foucault [1971 - com J. G. Merquior e S. P. Rouanet]. In M. B. d. Motta (Ed.), *Ditos & Escritos-Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina* (Vol. VII). Rio de Janeiro, Brasil: Forense Universitaria.
- Foucault, M. (2011b). O discurso nao deve ser considerado como... [1976]. In M. B. d. Motta (Ed.), *Ditos & Escritos-Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina* (Vol. VII). Rio de Janeiro, Brasil: Forense Universitaria.

- Foucault, M. (2014). O jogo de Michel Foucault [1977]. In M. B. d. Motta (Ed.), *Ditos & Escritos—Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade* (Vol. IX). Rio de Janeiro, Brasil: Forense Universitaria.
- Foucault, M. (2016). *El orden del discurso*. Barcelona: Marginales en Tusquets Editores.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Groppa Aquino, J. (2017). La crítica educacional como rechazo a la metafísica pedagógica. *Kalagatos, Revista de Filosofía*, 14(2), 361–373.
- Gutierrez, A. (2007). Evolución de las exportaciones forestales 1990–2005. *Oficina de Estudios y Políticas Agrarias*. Recuperado de <http://www.odepa.cl/articulo/evolucion-de-las-exportaciones-forestales-1990-2005-2/>
- Hale, Ch. (2004). Rethinking Indigenous Politics in the Era of the “Indio Permitido”. *NACLA Report on the Americas*, 38(2), 16–21.
- Hale, Ch. (2005). Neoliberal Multiculturalism: The Remaking of Cultural Rights and Racial Dominance in Central America. *Political and Legal Anthropology Review*, 28(1), 10–28.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. In R. W. y. M. Meyer (Ed.), *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* (pp. 61–99). Barcelona, España: Gedisa.
- Le Bonniec, F. (2008). Crónica de un juicio antiterrorista contra los dirigentes Mapuche. Imposición y uso del derecho entre los Mapuche de Chile. En Á. S. B. E. Wittersheim (Ed.), *Luchas indígenas, trayectorias poscoloniales (Américas y pacífico)* (pp. 107). Bogotá, Colombia: Editorial Universidad del Rosario.
- Lepe-Carrión, P. (2012). Civilización y barbarie. La instauración de una ‘diferencia colonial’ durante los debates del siglo XVI, y su encubrimiento como ‘diferencia cultural’. *Andamios, Revista de investigación social*, 9(20), 63–88.

- Lepe-Carrión, P. (2015). Intercultural Education in Chile: Colonial Subjectivity and Ethno-Governmental Rationality. *Sisyphus, Journal Education*, 3(3), 60-87.
- Lepe-Carrión, P. (2016). *El contrato colonial de Chile. Ciencia, racismo y nación*. Quito, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Lepe-Carrión, P. (2018a). Educación, racismo cultural y seguridad nacional: la escuela intercultural en contextos de violencia. *Revista Educação e Pesquisa*, 44, 1-19.
- Lepe-Carrión, P. (2018b). El discurso intercultural como campo de disputa: "terrorismo mapuche" y dispositivo pedagógico de etnicidad. *Revista Historia y Justicia*, 11, 315-347.
- Lepe-Carrión, P. (2018c). Invención del sujeto intercultural: Pensar "lo colonial" desde los umbrales de inteligibilidad del terror. *Revista Tabula Rasa*, 29, 157-180.
- Llaitúl, H., & Arrate, J. (2012). *Weichan. Conversaciones con un weychafe en la prisión política*. Santiago, Chile: CEIBO Ediciones.
- Marimán, J. (2012). *Autodeterminación. Ideas políticas mapuche en el albor del siglo XXI*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Marimán, P., Caniuqueo, S., Millalén, J., & Levil, R. (Eds.). (2006). *¡-Escucha, winka-!: cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Martín Rojo, L. (2003). El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. In L. Í. Rueda (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias Sociales* (pp. 157-201). Barcelona, España: Editorial UOC.
- Martín Rojo, L., Pardo, M., & Whittaker, R. (1998). El análisis crítico del discurso: una mirada indisciplinada. In L. W. Martín Rojo, R. (Ed.), *Poder-decir o El poder de los discursos* (pp. 9-33). Madrid, España: Arrecife.
- Martínez Neira, Ch. (2009). Transición a la democracia, militancia y proyecto étnico. La fundación de la organización mapuche Consejo de Todas

- las Tierras (1978–1990). *Estudios Sociológicos*, XXVII(80), 595–618.
- Mella Seguel, E. (2007). *Los mapuche ante la justicia. La criminalización de la protesta indígena en Chile*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Noguera Ramírez, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.
- Pairican Padilla, F. (2014). *Malón. La rebelión del movimiento mapuche 1990–2013*. Santiago, Chile: Pehuén Editores.
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis*, 9(26), 337–360.
- Richards, P. (2010). Of Indians and Terrorists: How the State and Local Elites Construct the Mapuche in Neoliberal Multicultural Chile. *Journal of Latin American Studies*, 42(1), 59–90.
- Richards, P. (2013). *Race and the Chilean Miracle: Neoliberalism, Democracy, and Indigenous Rights*. Pittsburgh, Estados Unidos: University of Pittsburgh Press.
- Socialista, P. (1967). Las resoluciones políticas de Chillán y la Serena. *Centro Documental Blest*. Recuperado de http://www.blest.eu/doxa/chillan_serena.html
- Stolcke, V. (1999). Nuevas retóricas de la exclusión en Europa. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 159, Marzo.
- Taguieff, P.A. (1991). Las metamorfosis ideológicas del racismo y la crisis del antirracismo. In J. P. Alvite (Ed.), *Racismo, antirracismo e inmigración* (pp. 143–204). Madrid, España: Tercera Prensa–Gakoa.
- Tricot, T. (2013). *Autonomía. El Movimiento Mapuche de Resistencia*. Santiago, Chile: Ceibo Ediciones.
- Tricot, Tito. (2017). *Aukan. Violencia histórica chilena y resistencia mapuche*. Santiago, Chile: Ceibo Ediciones.
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83–96.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso:

- un alegato en favor de la diversidad. In R. W. y. M. Meyer (Ed.), *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* (pp. 143-178). Barcelona, España: Gedisa.
- Varela, J., & Alvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Veiga-Neto, A. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 213-235.
- Viaña, J. (2008). Reconceptualizando la interculturalidad. In D. M. y. S. D. Alarcón (Ed.), *Investigar y Transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar la educación* (pp. 293-343). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración.
- Wallerstein, I., & Balibar, É. (1991). *Raza, Nación y Clase*. Madrid, España: IEPALA Textos.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In L. T. y. C. W. Jorge Viaña (Ed.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Weber, M. (1985). La racionalización de la educación y el entrenamiento especializado. In M. d. I. Nicolín (Ed.), *Las dimensiones sociales de la educación*. México D.F., México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. In R. W. y. M. Meyer (Ed.), *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* (pp. 101-142). Barcelona, España: Gedisa.
- Zaffaroni, E. (2009). *El Enemigo en el Derecho Penal*. Buenos Aires, Argentina: Ediar.
- Zaffaroni, E., Aliaga, A., & Slokar, A. (2002). *Derecho Penal. Parte General*. Buenos Aires, Argentina: Ediar.