

Un balance sobre «educación indígena»: el caso chileno

Fernando Candia

Pontificia Universidad Católica de Chile

fcandia@uc.cl

La realidad crítica por la que atraviesa el pueblo mapuche en la actualidad, reflejada en los constantes allanamientos realizados a diversas comunidades e incluso la intervención de fuerzas policiales en establecimientos escolares, constituye un momento excepcional para la reflexión en torno a la acción histórica del Estado chileno y sus agentes diversos tanto sobre el Wallmapu o “País Mapuche” (que aún acarrea las consecuencias del proceso de ocupación armada concretado en 1883) como en otros territorios e identidades afectados por su soberanía. Obliga, asimismo, a ponderar la propagación de la llamada “escuela monocultural” (Mansilla et al., 2016) que, como en innumerables contextos latinoamericanos, impulsó un proyecto integracionista y etnocida que consideró incompatibles la diversidad de cosmovisiones ancestrales.

Si bien no existe en Chile una historia social de la educación consolidada que trate el tema indígena, ya se han esbozado los primeros esfuerzos en esa línea (Silva, 2015), además de existir una larga tradición en la historiografía fronteriza y la antropología histórica que, de alguna u otra manera, ha esgrimido interrogantes clave al respecto (Boccaro y Seguel-Boccaro, 1999; Pinto, 2003 [2000]). Una de ellas, precisamente, es pensar en las realidades locales como fenómenos propiamente tales, y no como “epifenómenos” de proyectos metropolitanos (Parentini, 1996).

Para el caso del contexto mapuche, ya hace dos décadas Sol Serrano (1996) planteó la necesidad de estudiar la presencia de la escuela estatal y sus agentes como factores clave en la construcción histórica institucional de la Araucanía, sugiriendo también diferencias en sus estrategias con la escuela misional. A ese respecto, la variedad de escuelas que existieron en la Araucanía ya desde principios del siglo XX — y que ciertamente no se restringieron a la oferta estatal—, constituyeron espacios de congregación para una población mapuche eminentemente rural, formando parte de lo que Héctor Nahuelpan llama “las zonas grises de la historia mapuche”; es decir “los espacios cotidianos en que se desarrollaron las complejas interacciones sociales e intersubjetivas que formaron parte de las experiencias de sufrimiento social, modos de sobrevivencia, resiliencia y resistencia, desplegados por hombres y mujeres mapuche en condiciones de marginalidad social y violencia colonial” (Nahuelpan, 2013).

Fuera del ámbito de las zonas grises, la “escuela indígena”, si bien “monocultural” hasta en la época mencionada, otorgó también herramientas a algunos mapuche que, ya desde la década de 1910, comenzaron a actuar en diversas instancias políticas como voceros de los intereses de su pueblo (Foerster y Montecino, 1988; Donoso, 2008).

En el ámbito aymara, en la frontera norte del país, el Estado también actuó mediante la solución final ocupando militarmente la región de Tarapacá (1879) e iniciando un proyecto de chilenización en el que la escuela "tuvo por objeto llevar a cabo una política de homogeneización cultural, lingüística e ideológica" a la que, sin embargo, los aymara fueron proactivos (Díaz y Tapia, 2013). En Rapa Nui (Isla de Pascua), por otro lado, obras como las de Riet Delsing (2015 [2009]) y, en particular, la de Javier Corvalán (2016) estudian la acción que ha tenido el Estado en la aculturación de los isleños mediante una diversidad de proyectos: desde la educación católica instituida por de misioneros franceses en 1914 hasta el “laboratorio natural” de políticas liberales implementado el año 2000.