



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Magíster en Psicología Comunitaria

Tesis

Para optar al grado de magister en psicología, mención psicología
comunitaria

BIOPOLÍTICA Y EDUCACIÓN: LA ESCUELA COMO AGENTE
REPRODUCTOR DE LA DISCRIMINACIÓN ÉTNICA. ANÁLISIS DE
CASO.

Por

CAROLINA SOLEDAD MERA ARRIAGADA

Director de Tesis: Germán Rozas

Diciembre 2014

“Los conflictos humanos son una lucha por el reconocimiento mutuo y no por la mera supervivencia biológica. La negación del reconocimiento se expresa como exclusión, humillación y desprecio, provoca un sentimiento de no ser un sujeto moralmente igual y válido ante el otro, y conduce a la violencia, antítesis del reconocimiento [...] La lucha por el reconocimiento es una lucha a muerte” (G. Hegel).

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	5
II. PROBLEMATIZACIÓN	7
II.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	13
II.2 OBJETIVOS	13
III. ANTECEDENTES	13
III.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS	13
III.2 ANTECEDENTES TEÓRICOS	20
<i>III.1.1 Identidad</i>	20
III.1.1.1 Tres Componentes Constitutivos de la Identidad	21
III.1.1.2 Concepciones Teóricas sobre Identidad	22
III.1.1.3 Identidad Colectiva, Modernismo y Postmodernismo	23
<i>III.1.2 Biopolítica</i>	27
III.1.2.1 Biopolítica y Racismo	32
III.1.2.2 Biopolítica y Educación	34
III.3 ANTECEDENTES CONTEXTUALES	37
<i>III.3.1 Fundación Magisterio de la Araucanía</i>	37
<i>III.3.2 La Escuela Caso</i>	39
IV. MARCO METODOLÓGICO	40
IV.1 DISEÑO	40
IV.2 MÉTODO: ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO (ACD) Y DE LOS DISPOSITIVOS	40
<i>IV.2.1 Análisis Crítico del Discurso</i>	40
<i>IV.2.2 Análisis de Dispositivos</i>	43
IV.3 TÉCNICAS	43
IV.4 MUESTRA	43
IV.5 ANÁLISIS DE DATOS	44
V. ANÁLISIS DE DISPOSITIVOS	45
V.1 DE LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS	45
<i>V.1.1 De la Ley</i>	45
V.1.1.a Análisis de los Principales contenidos de la ley N° 19.253 de 1993	46
V.1.1.b De la ley y los censos	47
V.1.1.c De la Ley y diferencias conceptuales	49
V.1.1.d De los Derechos Políticos y Participatorios	50
V.1.1.e Del reconocimiento y Dimensiones de Identidad	51
V.1.1.f De la participación	53
V.1.1.g Derecho al desarrollo	54
V.1.1.h Derechos culturales y de la Educación	55
V.1.2 DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (PEIB)	56
V.1.2.a Análisis	63
V.2 DE LAS ACCIONES EN LA ESCUELA QUE VEHICULAN CONOCIMIENTO EN TORNO A LA DISCRIMINACIÓN	67
<i>V.2.1 Del Inglés y el Mapuzungun</i>	67
<i>V.2.2 Ceremonias Practicadas en la Escuela (Mes de María – We-Xipantu)</i>	70
V.2.a Del mes de María	73
V.2.b Del We-Xipantu	74
<i>V.2.3 De Las Formaciones</i>	77
V.3 DE LAS MATERIALIZACIONES	79
VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	92
VII. BIBLIOGRAFÍA	98

I. INTRODUCCIÓN

Las verdades, en tanto sociales - según muestra la propia historia-, no se clausuran. Éstas están siempre en trámite de remodelación, en tanto van reconfigurando su perfil con cada paso de cada generación. Cada generación necesita reformular dichas verdades sociales desde sus propias preguntas, perspectivas e intereses (Bengoa, J., 2002).

Es así como el saber histórico, entre todos los saberes transmitidos por la sociedad, es el que más necesita ser remodelado; dado la urgencia que cada generación tiene de construir el presente desde el pasado, y de producir su propia realidad social y cultural a partir del mundo que recibe como legado; superando de paso, los problemas vitales con que ese legado carga a la nueva generación (Bengoa, J., 2002).

Dicho lo anterior, hay que tener en consideración que la carga histórica más pesada de un país la sostiene y absorbe la ‘mayoría inferior’ de la sociedad civil. Es el ciudadano corriente el que, en la alta densidad de su anonimato, ‘vive’ y ‘conoce’ la historia según todas las urgencias de la humanidad. Estando por ello forzado a repasar y repensar la historia, bajo todo su espesor objetivo y sobre toda su profundidad subjetiva, para seguir produciendo no sólo su vida y su futuro, sino también el futuro de la sociedad. (Bengoa, J., 2002).

La historia y nuestra historia, se escribe mientras la vivimos. Y mientras la vivimos se va re-escribiendo a la vez la historia. El hoy es una posibilidad dentro de tantas otras y la lectura de ese ‘hoy’ depende del lugar desde donde nos situamos para leerla. No existe Una Verdad, sino múltiples ‘verdades’ que se entrecruzan para tratar de contar un relato más o menos inteligible, más o menos coherente, más o menos compartido socialmente. Pero sin duda no es la única lectura posible. Es imposible abarcar todas sus aristas en un solo relato, ‘escogiendo’ aquellos que contienen o remiten a un propósito que va más allá de nosotros como individuos. Creo que lo importante es entonces estar conscientes, al momento de iniciar dicha lectura, justamente de la imposibilidad de acceder a una ‘verdad’, desnaturalizando así ‘lugares’ de veridicción ya que, como dice Nietzsche, de manera tan elocuente, “la verdad es la mentira más profunda”.

El tema transversal que atraviesa este trabajo de investigación tiene relación con el racismo étnico en Chile, vinculado particularmente con la discriminación existente en torno al pueblo mapuche. Ello basado en mi preocupación creciente con relación a la forma en que es abordado el ‘conflicto’ mapuche a través de los medios masivos de comunicación, las medidas políticas que se han tomado con respecto al mismo y la respuesta que ello genera en ciudadanos mapuche y no mapuche en general.

Es preciso señalar que no se trata aquí de demonizar o santificar a una u otra de las partes, sino contextualizar históricamente unos procesos que permitan comprender desde dónde se sitúa hoy la cuestión mapuche. O más bien desde donde se intentará problematizar la discriminación étnica dentro del dispositivo disciplinario escolar como reproductor de un paradigma de la discriminación. Ello dado que pareciera ser se replica una cierta forma de ver el mundo desde lo ‘normal’ (de lo que se ha construido como normal) y desde verdades sujetas a ciertos agentes sociales como únicas, en desmedro de otros actores sociales, por estar sujetos precisamente en el lado de la ‘otredad’. Y cómo es que desde esa lógica entonces, las políticas públicas y/o sociales que intentan promover la ‘integración’ (en este caso) intercultural relativo a lo étnico, parecieran no hacer más que profundizar la desigualdad. Justamente porque no han sido capaces de escapar a una lógica dualista, polarizada, binominal, dicotómica.

Es desde ahí que se problematiza la escuela como reproductor de un sistema hegemónico desde la biopolítica. Que enseña con qué identificarse, cómo y desde dónde crear identidad. No porque sea premeditado, sino porque La Escuela se inserta bajo una lógica hegemónica occidentalizada. Lo mapuche, por mucho que se aplique o se instaure un Programa de Educación Intercultural Bilingüe, no se integra en las esferas política, económica y social desde una lógica inclusiva. Se instala destacando la diferencia, señalando al ‘otro’.

Es así como desde la ‘pacificación’, la integración, la reforma y contrarreforma agraria, la división de las comunidades en dictadura; a pesar del retorno a la democracia, la creación de una nueva ley indígena, políticas de reivindicación territorial y educacionales ‘interculturales’: el diagnóstico persiste. Donde cabe decir que finalmente todos estos

procesos (nuestra historia) y las relaciones concomitantes de poder que sostienen, se constituyen como fundamento del conflicto ‘actual’.

II. PROBLEMATIZACIÓN

En Chile, durante la última década, no ha sido menor las veces que han aparecido en la prensa tradicional hechos relacionados con el conflicto mapuche que han tenido lugar en la novena región de la Araucanía. La construcción informacional del conflicto instala –o se podría decir refuerza– en el imaginario¹ principalmente a dos sectores en pugna: por un lado grupos elitistas de la aristocracia chilena (forestales, latifundistas y agricultores) y por el otro a los mapuche; reduciendo el conflicto en sí mismo a una mera disputa por las tierras.

La tierra (mapu) es –o fue– la base de la identidad del indígena, que se auto denomina mapu-che, que significa gente de la tierra. Los mapuche entienden por ‘tierra’ no solo un sustrato cultivable, sino que es entendida como la base de su cultura. Ésta es quien representa el orden, lo estable, el lugar donde es posible desarrollar la vida de la comunidad que se expresa en cultivo, culto religioso, y en todo lo que significa el desarrollo de la vida según la cosmovisión mapuche, según su tradición, según el ‘Ad-mapu’.

Digo fue la base de la identidad del mapuche, dado el fenómeno migratorio que se da condicionado por falta de territorio, presión demográfica sobre sus tierras, los intereses de empresas nacionales e internacionales, el deterioro ambiental, la pobreza, y la búsqueda de mejores oportunidades. Desembocando en la actualidad en el hecho de que un 64% de la población mapuche reside en localidades urbanas. Por lo tanto, existe un proceso de re-identificación con lo territorial, ya no solo ligado con la tierra en sí misma, sino a través de una identificación simbólica.

¹ Castoradis (1975 citado en Merino, Quilaqueo y Saiz, 2007), precisa que el imaginario social responde a una mezcla de significaciones sociales con carácter imaginario, cuya producción se funda sobre una configuración histórica, más que a unas elaboraciones psíquicas individuales, grupales u organizacionales. Por lo tanto confieren la cualidad de evolutivas produciendo a su vez movimientos e instituciones que deben ser analizadas en función del contexto cultural de la época.

La visión popular y reduccionista con respecto al conflicto mapuche tiene relación con el hecho de que en Chile existe una concentración preocupante en la propiedad de medios de comunicación social, constituyéndose como un espacio de acceso limitado y elitista. Ello implica, por un lado, una afectación de la libertad de expresión en su dimensión individual y social, y por otro, la facilitación de un espacio que contribuye a la construcción de estereotipos estigmatizadores y el refuerzo de prejuicios sociales, que propician un trato discriminatorio hacia grupos vulnerados. (Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2012).

En esta misma línea, Villegas (s.f.) plantea que los medios de comunicación social producen noticia en función de determinados intereses, invitando a la ciudadanía a crear verdaderos frentes de solidaridad ante lo que estima un enemigo común. La ciudadanía pide mayor severidad en las respuestas penales, y el legislador no escatima en proporcionarlas, aun cuando ello signifique pasar a llevar derechos y garantías fundamentales.

Sobre ello, cabe destacar el análisis que hace Segovia (2005 citado en Silva, 2012) sobre la prensa escrita (La Tercera y el Mercurio), donde destaca la presencia de una semántica de la guerra en el conflicto mapuche, caracterizada por la exaltación de las bondades de los chilenos frente a los vicios del mapuche. Su análisis plantea que el mapuche es representado como violento, bárbaro, terrorista; el gobierno chileno como uno que dialoga, negocia, es atacado y rechaza la violencia; y los empresarios son construidos como entidades pasivas y amenazadas. La intencionalidad que habría en la presencia de metáforas cargadas de carácter bélico en los enunciados, estaría puesta en la desacreditación de las demandas indígenas, destacando la dimensión ideológica del discurso mediático.

Pons-Vignon, N. y Solignac, H. (2004) por su parte, alertan sobre los usos políticos y económicos que sustenta la violencia en conflictos territoriales, la cual es usada muchas veces de manera estratégica persiguiendo objetivos de la agenda privada, comandada por intereses político-económicos. Así, la exclusión de algunos grupos sociales que eventualmente podrían conllevar al conflicto, puede ser intencionada. Donde intereses geopolíticos inevitablemente frenan o impiden procesos que conlleven a relaciones pacíficas.

No es casual entonces que, dada la relación que ha tenido –y tiene– el mapuche con lo territorial junto con los hechos históricos que contextualizan la cuestión mapuche hoy, la lucha por la tierra sea la cara más dramática y visible de un conflicto centenario. Y que, en otros planos, interpela a Chile en su sistema democrático y modelo de desarrollo.

Es así como los hechos de violencia en la región de la Araucanía, que corresponde a una parte del Wallmapu (territorio ancestral del pueblo mapuche), tienen su punto de partida en la mal llamada “Pacificación de la Araucanía” promovida por el Estado chileno, entre las décadas de 1860 y 1880, violando los acuerdos concluidos con los mapuche después de lograda la Independencia.

Hoy, dicha violencia se puede rotular como sintomática; dado que se configura como resultado de la ceguera política de las autoridades del Estado, que han hecho oídos sordos a las reivindicaciones mapuche a través de la implementación de políticas meramente asistenciales, que no apuntan a corregir las injusticias estructurales de las que son víctimas los mapuche. Así, la violencia actual acusa más de 130 años de injusticias, despojos y negación de derechos. (Cuarta declaración de historiadores respecto de la cuestión nacional mapuche, 2013).

Los discursos políticos, por otro lado, también presentan reduccionismos importantes aunque más sutiles, al tratar el tema de la cuestión mapuche. Estos se dan en tanto se excluyen fenómenos sociales fundantes del conflicto en el debate político, limitándose a temáticas ligadas a pobreza, promoción de la educación multicultural (mas no intercultural –en la práctica–) y reivindicación territorial; configurándose como un discurso políticamente correcto, pero basado en una imagen estereotipada del mapuche, sin considerar la evolución del conflicto y de las demandas planteadas por el pueblo mapuche. Donde prevalece la ausencia de una mediación política propiamente tal, reduciendo esta última a represión policial.

Así, es posible ver a través de los medios masivos de comunicación cómo se entrecruza la ideología mediática y el mercadeo político. Por un lado hay una clara utilización metafórica

de carga bélica con respecto a los hechos acontecidos en la región de la Araucanía, y por otro, una sobre identificación con los pueblos originarios. Esta última se puede apreciar en la participación de autoridades políticas en la celebración de ceremonias ancestrales, tales como el We-Xipantu, disfrazados con atuendos mapuche y la cobertura mediática de dichas acciones. Van Dijk (2003) afirma al respecto, que las construcciones discursivas sustentadas en eufemismos identitarios funcionan como propulsores implícitos de marginación, en tanto se configuran como la negación típica de un racismo, que no por ello es inexistente. Es más, lo afirma implícitamente.

En Chile existe evidencia empírica sobre la asignación de estereotipos a los indígenas mapuche contemporáneos, casi homogéneamente desfavorables, por parte de sus connacionales no indígenas (e.g., Pilleux, 2005 citado en Merino, Quilaqueo y Saiz., 2009). Por lo que es pertinente mencionar las valoraciones negativas que perciben los mapuche por parte de chilenos no mapuche que se desprenden del estudio realizado por Merino, Quilaqueo y Saiz (2007). Éstos se basan principalmente en juicios sustentados en una imagen de “pobreza y agresivos”, puesto que constantemente han estado envueltos en acciones de manifestaciones violentas; hábitos que vinculan históricamente al mapuche con el ser “sucios, flojos, borrachos y anticuados”; y capacidades devaluadas en relación al desenvolvimiento del mapuche en la sociedad chilena occidental, identificándolos en una posición de inferioridad con respecto al chileno no mapuche.

Estos estereotipos, son heredados principalmente de la ideología racista de la colonización española y los prejuicios que se han ido creando en las relaciones interétnicas (mapuche-instituciones estatales y privadas) e interculturales (individuo y familia mapuche - individuo y familia no mapuche) desde la época colonial (Todorov, 1991, 1993; Schnapper, 1998 citado en Merino et al., 2007). Estos autores postulan que el origen cultural de la discriminación en Chile se debería a los conflictos y a la imposición del tipo de relaciones interétnicas e interculturales establecidas históricamente por el Estado.

Con respecto a los conflictos se señala que ha sido constante el mal manejo de las relaciones interétnicas por parte de instituciones públicas y privadas desde la formación del

Estado, donde las relaciones del mapuche con las instituciones estatales han estado acompañadas de conflicto y olvido. Entre las expresiones que señalan se indica una “mala intención generalizada para conocer el valor cultural mapuche”, calificada como discriminación e imposición cultural. Esta última desarrollada principalmente por medio de la “escolarización y evangelización”, conservando las características de la colonización lo que originaría las actitudes de “discriminación constante” hacia el mapuche (Todorov, 1993 citado en Merino et al., 2007).

Desde ahí, van Dijk (2003) arguye que el racismo va de arriba hacia abajo, indicando que está preformulado, de manera moderada, por las élites simbólicas en general y por los políticos y los medios de comunicación en particular. Por otro lado, afirma que el racismo no se puede pensar como un surgimiento espontáneo a partir de experiencias cotidianas. El racismo se aprende, por ende, se enseña. Ello basado en la tesis de que las sociedades necesitan categorías sociales de diferencia, criterios de superioridad, pautas, etc., que legitimen la discriminación étnica.

Los discursos didácticos, los discursos políticos y los medios masivos de comunicación son, según van Dijk, las principales fuentes de estos procesos de comunicación y de reproducción del racismo.

Claramente, entonces, lo que parece ser un conflicto por tierras, es mucho más complejo que eso. La cuestión mapuche se materializa en una lucha por el territorio que engloba no sólo diversos fenómenos sociales, sino también actores sociales que muchas veces son invisibilizados; escondiendo intereses político-económicos que no parecen ser evidentes ante la ciudadanía, y desde donde se potencian relaciones de poder que legitiman unas verdades por sobre otras.

Quintriqueo (2010) afirma, por su parte, que los siglos de marginación y discriminación que ha sufrido la población indígena de América Latina tiene su fiel reflejo en el sistema educativo, cuyo objetivo ha sido siempre la homogeneización y asimilación en beneficio de un Estado nacional basado en una cultura occidental exclusivista.

Adscribiendo a lo que plantea Freire (1973 citado en Quintriqueo, 2010), la educación no es neutral y cada modelo o estrategia responde a unas orientaciones políticas subyacentes. Siendo el objetivo principal de la educación la creación de estados nacionales donde el poder y prestigio reside en occidente. El resultado ha sido el desprecio de las culturas indígenas tanto por la mayoría dominante como, desgraciadamente en muchos casos, por los mismos pueblos nativos² (Margaret McGinity, 2009 citado en Quintriqueo, 2010).

La biopolítica, entendida como la política sobre la vida, se transforma en un paradigma alternativo de poder y de política, desde donde se pueden dar luces sobre la configuración de la discriminación étnica en Chile dentro de su contextualización histórica (que se funda en la colonización pero que se reactualiza a través de las generaciones) y los procesos e intereses económico-políticos que la sustentan.

Desde esta óptica, la educación se instala como un dispositivo de poder imprescindible para el funcionamiento y la acción de la biopolítica. Pues es por la educación que el biopoder y los dispositivos de normalización se extienden sobre, a través de y más allá de todos nosotros. Cumpliendo un rol central en los procesos por los que el biopoder y los dispositivos de normalización se han vuelto dominantes (y dominadores) en las sociedades contemporáneas (Veiga-Neto, 2013).

Es sobre todo lo anteriormente expuesto, y entendiendo que la escuela se instala como dispositivo disciplinario al servicio del control social en tanto agente ‘normalizador’, que se hará uso de elementos de la biopolítica para tratar de responder a la pregunta directriz de este trabajo de investigación.

² Esto último se refuerza con los datos obtenidos a través de un estudio mencionado en el trabajo de Foerster, Gundermann y Vergara (2005), donde aluden que una de las expresiones de este fenómeno serían los cambios de nombre indígenas registrados en el Registro Civil correspondientes a 2056 casos entre 1970 y 1990. En la mitad de ellos, se trata de eliminar el nombre propio mapuche por otro de origen castellano, con el objetivo declarado de evitar el rechazo, lo que constituiría una forma de ‘silenciar la discriminación étnica y de autonegación. La otra mitad de los casos comprende cambios a otro nombre mapuche. Sin embargo, aún en éstos, se puede colegir que una razón importante es buscar “nombres mapuche que sean menos susceptibles a la mofa de parte del resto de la sociedad no indígena” (Llanquileo, 1996 citado en Foerster et al., 2005).

II.1 Pregunta de Investigación

1.- ¿Cómo opera la escuela como agente reproductor de la discriminación étnica en “La Escuela Caso”?

Claramente al intencionar la mirada a través del uso de elementos de la biopolítica para poder responder a esta pregunta, es imprescindible hacerlo dentro de la contextualización histórica que responde al lugar donde se construye la actual cuestión mapuche. Entendiendo lugar, no como un punto fijo al que se puede acceder para encontrar UNA respuesta. Sino como múltiples lugares que dialogizan y naturalizan la exclusión y marginación de las diferencias.

II.2 Objetivos

General

Analizar los dispositivos que operan como agente reproductor de la discriminación étnica en “La Escuela Caso”, naturalizando y legitimando la exclusión social del mapuche.

Específicos

-Analizar las prácticas discursivas que operan en “La Escuela Caso” como agente reproductor de la discriminación étnica.

-Analizar las prácticas no discursivas que operan en “La Escuela Caso” como agente reproductor de la discriminación étnica.

-Analizar las materializaciones contextuales y espaciales que operan en “La Escuela Caso” como agente reproductor de la discriminación étnica.

III. ANTECEDENTES

III.1 Antecedentes Históricos

En Chile, el contexto histórico de la institución escolar se enmarca dentro de una lógica de dominación. Donde, desde la Colonia, los alcances e impactos de la misma dependen casi exclusivamente de la clase social a la que pertenecen los estudiantes. ‘La buena educación’ estaba destinada a la aristocracia terrateniente, mientras que el resto de la población sólo

contaba con la ‘posibilidad’ de acceder a instrucción ligada al catecismo. Se instituye de esta manera una educación para gobernar y otra para ser gobernado. En palabras de Labarca (1939:24 citado en Donoso, 2006) “(...) se trataba de imbuir en las aulas la sacrosanta sumisión al orden establecido”

En la Región de la Araucanía, la incorporación de la institución educacional no escapa a esta lógica. Son las congregaciones religiosas quienes se adjudican la responsabilidad de ‘educar’. Es así como desde el siglo XVI y hasta mediados del siglo XVIII la labor y responsabilidad educacional recayó mayoritariamente en la Iglesia y sus órdenes (franciscanos, jesuitas y capuchinos). Éstas se acoplan al proceso de conquista asociado a fuerzas militares en la novena región, desarrollando simultáneamente la evangelización y educación para someter a los pueblos originarios a la Corona Española (Donoso, 2006; Quintriqueo, 2010).

La orientación de los conquistadores es enseñar a los mapuche a ser humanos y vivir como tales a través del cristianismo. Luego debían organizarse socialmente, regirse por leyes sociales y morales, subordinándose a la Corona Española, siendo la evangelización una empresa de transculturación. Y donde el imperativo de la consigna consensuada de todos los sectores de la Iglesia fue dominar y subyugar al mapuche (Quintriqueo, 2010).

Ángel Rama (1984: 17 citado en Donoso, 2006) señala en esta misma dirección que “Aunque aisladas dentro de la inmensidad espacial y cultural, ajena y hostil, a las ciudades competía dominar y civilizar su contorno, llamándolo primero evangelizar y después educar. Aunque el primer verbo fue conjugado por el espíritu religioso y el segundo por el laico y agnóstico, se trataba del mismo esfuerzo de transculturación a partir de la lección europea”.

Aunque no hubo muchas iniciativas educacionales efectivas ni constantes hacia los ‘indios’ -pese a ser prescritas por las Leyes de Indias (Labarca, 1939: 22 citado en Donoso, 2006)-, ellas existieron en una proporción y significación mucho mayor que aquellas dirigidas hacia otros sectores subalternos en la sociedad colonial (Donoso, 2006). Lo que refuerza la idea

sobre los objetivos de transculturación que se proponían los conquistadores a través de la educación eclesiástica dirigida hacia el pueblo mapuche. Es así como la educación buscó “extender la religión católica y con sus preceptos introducir la resignación frente a la explotación, y el consuelo de un más allá mejor; conseguir el sometimiento de los indígenas ante los conquistadores y disponer de su indispensable mano de obra.” (Jobet, 1970: 25 citado en Donoso, A., 2006).

A principios del siglo XIX, en el proceso de independencia, la finalidad de los colonizadores sigue siendo el sometimiento de los pueblos indígenas para ampliar las fronteras de la república. Con ello comienza a manifestarse “una nueva forma de reducción y conversión después de tres siglos en que el uso de la fuerza como medio y de dominio había fracasado” (Noggler, 1972: 85 citado en Quintriqueo, 2010). De esta manera, la educación toma un rol fundamental para alcanzar los objetivos trazados inicialmente (la evangelización y negación de saberes propios de la población mapuche), influidos por la búsqueda de un Estado-nacional centralizado y homogéneo. Así, lo que en un principio fue entendido como ‘evangelizar’, ahora será comprendido como un proceso de ‘civilización’ (Donoso, 2006).

En 1811 surge un documento donde se establece que la educación pública contribuirá al fortalecimiento de la nación y que por ende debe extenderse a todos los ciudadanos. Con el surgimiento de la legislación de 1819, que define al mapuche como chileno, se garantiza la ‘posibilidad’ de ser educados. Los mapuche son así objeto de una escolarización forzada, ahora legalmente instituida, que se proponía enseñar a leer, escribir, y contar en castellano con la prohibición factual de hablar la lengua materna –el mapunzungun– (Durán y Ramos, 1992: 134 citado en Quintriqueo, 2010).

Con la incorporación obligatoria de los mapuche a las instituciones escolares y la prohibición del habla de su lengua, se pasa de un modelo educacional de transculturación a uno de corte más bien asimilacionista. A través del cual, las escuelas continúan con el proceso de evangelización y conquista (Quintriqueo, 2010).

Desde la instauración de la Ley de Instrucción Primaria de 1860, la educación formal en Chile se fue estructurando hasta constituir un sistema educativo, organizado en un subsistema de educación pública y otro de educación particular. En la primera, se encuentran las escuelas gubernamentales, municipales y conventuales que imparten educación gratuita. En la segunda se encuentran las escuelas pagadas y las escuelas gratuitas filantrópicas. En general, esta ley precisa lo siguiente (Quintriqueo, 2010):

- escuelas obligatorias según número de habitantes por territorio
- escuelas obligatorias para mujeres en cada villa
- separación de sexos en las escuelas
- un plan para la Enseñanza Primaria para que los profesores puedan desarrollar la Educación General Básica
- Educación escolar desarrollada en lengua castellana, donde implícitamente se niega el uso de la lengua mapunzungun.

En 1920 el sistema educativo se consagra con la Ley de Enseñanza Obligatoria, formalizando la responsabilidad del Estado en cuanto a la cobertura de la educación a través de las escuelas fiscales y más tarde, escuelas municipales. En el marco de esta ley, la enseñanza es obligatoria para todos los niños entre 6 y 13 años, y los padres están obligados a matricular a sus hijos en una escuela de Educación General Básica (Quintriqueo, 2010).

En este período, la escolarización de la población mapuche se caracteriza por la negación y la ocultación (Quintriqueo y McGunty, 2009 citado en Quintriqueo, 2010):

- Se entiende por negación, el proceso asociado a una hegemonía del poder y del saber occidental que niega y elimina al sujeto del saber y conocimiento propio. Así, al sujeto se le condiciona para asumir un estado de inferioridad en el medio escolar, incorporando este aprendizaje y extrapolando dicha condición a relaciones sociales con el chileno occidental fuera del marco escolar.
- El ocultamiento por otro lado, se asocia a la estrategia de inducir a los niños y jóvenes que dominan saberes y conocimientos sobre las características

socioculturales propias, a ocultarlos, en forma más o menos consciente, con el objeto de disminuir o eliminar prejuicios, estereotipos y la discriminación percibida. Esta situación genera una segmentación entre el conocimiento de la escuela y el conocimiento de la comunidad, donde se impone lo que la institucionalidad escolar considera como válido y formal.

La negación y el ocultamiento conllevan a que los alumnos de ascendencia mapuche aprenden a dudar, olvidar, desvalorizar y ocultar saberes y conocimientos propios. Presentando el conocimiento escolar como lo válido y formal, para desarrollar competencias individuales y sociales dentro del marco hegemónico occidental (Quintriqueo, 2010).

En este proceso, el mapuzungun como lengua de comunicación de la población mapuche fue suprimido, con el propósito de introducir cambios en las comunidades. En testimonios de la época se observa que en el ámbito de la educación escolar la ‘integración’ siguió bajo el alero de la discriminación; siendo los profesores quienes se constituyeron como los primeros agentes de exclusión, injusticia y negación de la lengua y cultura ancestral. En ese mismo sentido, la educación escolar significó burlas, ofensas, prejuicios y estereotipos, por lo cual muchos padres decidieron no continuar la transmisión del patrimonio cultural mapuche a sus hijos, particularmente la lengua mapuzungun (Quintriqueo, 2010).

En 1935 se celebró la Concertación de Profesores de Escuelas de Carácter Indígena en Temuco, donde se discutieron las contradicciones y diferencias que presenta la educación en contexto mapuche. A pesar de las resoluciones que se establecieron en dicho encuentro, persistieron el carácter negador, injusto, discriminador y racista de la escuela. El testimonio de una profesora de la época con relación a la negación, castigo y discriminación indica: “sufrí mucho en silencio y no entendía cuando me hablaban, entonces sufría mucho y dije: si tengo hijo, todos van a hablar castellano, de chiquitito, es lo que yo voy a enseñar y también en las escuelas (Canales, 1998: 15-19 citado en Quintriqueo, 2010).

El mayor perjuicio de esta práctica educativa queda y se anida en las futuras generaciones, como una representación de inferioridad asumida, lo cual influye sobre el proceso de formación de persona y la valoración del patrimonio cultural propio, expresado en la identidad individual y sociocultural de las generaciones hasta nuestros días (Quintriqueo, 2010).

No es hasta entrada la década del '70 que, a partir de las demandas de mapuche (que habían logrado acceso a un nivel educativo superior) de extender la educación con el objeto de tener mayor alcance en población indígena, el Instituto de Educación Rural desarrolla el Programa de Educación Rural Mapuche a partir de 1978. Dicho programa definió fundamentos biculturales de educación y la elaboración de materiales de apoyo para los profesores rurales de Primer Ciclo (Durán y Cárdenas, 1983 citado en Quintriqueo, 2010).

En 1990 se dictamina la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que establece normas generales para la Educación Básica, Media y Superior (MINEDUC, 1990 citado en Quintriqueo, 2010). Esta Ley regula al mismo tiempo el deber del Estado de velar por su cumplimiento y el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel. La misma Ley define educación como:

“El proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad.” (LOCE, Artículo 2° citado en Quintriqueo, 2010).

En el marco de la LOCE surge la Ley Indígena N° 19.253, del año 1993, con antecedentes legales de la Constitución Política de la República, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención Internacional sobre los derechos del Niño. Este es el marco legal que sustenta el origen formal de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile (Quintriqueo, 2010).

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe PEIB, surge en el año 1996, con el apoyo del Ministerio de Educación y con el objetivo de incorporar los conocimientos indígenas al espacio escolar. Posteriormente en el año 2006, el Consejo Superior de Educación aprobó

los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del Sector de Lengua Indígena, que fueron propuestos por el Ministerio de Educación y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena CONADI (Ministerio de Educación [MINEDUC], s.f.)

Esta acción origina la elaboración de Programas de Estudio para los idiomas Aymara, Quechua, Mapuzungun y Rapa Nui, por ser los pueblos que actualmente cuentan con vitalidad lingüística.

De acuerdo al Decreto Supremo 280 de 2009, se estipula que este sector curricular entre en vigencia gradualmente a partir del año 2010, haciéndose obligatorio implementar el Sector de Lengua Indígena para primer año básico a partir del año escolar siguiente para los establecimientos que cuenten con una matrícula igual o mayor al 50% y a partir del año 2013 en los establecimientos que al finalizar el año escolar, cuenten con una matrícula indígena igual o mayor al 20% (MINEDUC, s.f.).

A partir del dictamen promulgado por la Ley General de Educación (2009), el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de educación, asumió la tarea de elaborar bases curriculares que modificarían el actual marco curricular del Sector de lengua indígena, sujeta al Convenio 169 de la OIT, instrumento internacional que entró en vigencia el año 2009 y que obliga al Estado de Chile a cumplir con una serie de obligaciones que apuntan a proteger los derechos de los pueblos indígenas.

El artículo 2 número 1 y 2b de este Convenio señala:

“Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad (...) esta acción deberá incluir medidas que promuevan la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones” (MINEDUC, s.f.).

Sin embargo, a pesar de las iniciativas propuestas, la educación escolar en la realidad continúa siendo nacionalista, centralizada, monocultural y basada en la castellanización de la población escolar. Este proceso genera como resultado una relación de estereotipos y

prejuicios en la educación, como consecuencia de una relación histórica entre chilenos criollos y mapuche, basado en la ignorancia y ocultación de la identidad cultural de niños y adolescentes, tanto en el medio social como escolar (Quintriqueo, 2010).

III.2 Antecedentes Teóricos

III.1.1 Identidad

La ‘identidad’ remite por un lado a la noción lógica de lo idéntico, de la igualdad de algo consigo mismo como parte de una necesidad del pensamiento racional. A su vez, evoca la relativa permanencia de ‘algo’ cambiante al aludir a la constitución del ‘yo’, refiriendo desde ahí lo que se conoce como ‘integridad psíquica’. Cuando existe una ‘pérdida’ o ‘escisión’ de identidad, se estima necesario su reunificación o reintegración; lo que siempre implica la referencia a una norma o a la ‘normalidad’ (García, M., 2010).

Las identidades colectivas, por otro lado, guardan relación más bien con la búsqueda de reconocimiento, auto-comprensión ético-política y con la auto-legitimación. Donde el aspecto práctico más evidente de la cuestión de las identidades culturales se refiere a las reivindicaciones de las ‘minorías’. Así, en el mundo actual, es difícil encontrar alguna sociedad que permanezca al margen de reclamos de tipo étnicos, lingüísticos, religiosos, de género, etc. (García, M., 2010).

Una cualidad característica de la identidad es que tanto las personales como colectivas están interrelacionadas y se necesitan recíprocamente. Si bien existen diferencias analíticas entre ambas, es imposible la existencia de una sin la otra. No pueden ser concebidas aparte y sustancializadas como entidades existentes por sí solas sin una referencia mutua. Ello dado porque las personas no pueden ser consideradas como entidades aisladas y opuestas a un mundo social concebido como una realidad externa. Los individuos se definen por sus relaciones sociales y la sociedad se reproduce y cambia a través de acciones individuales. Así, las identidades personales son formadas por identidades colectivas culturalmente definidas, pero éstas no pueden existir separadamente de los individuos. Una identidad colectiva es, en definitiva, el medio y el resultado de las identidades individuales a las que recursivamente organiza (Larraín, J., 2001).

Una diferencia radical que emerge al ejercer una aproximación analítica entre ambos tipos de identidad, es que la colectiva no tiene estructura psíquica o de carácter en el sentido de un número definido de rasgos psicológicos. No se puede decir que un carácter colectivo se manifiesta en el conjunto de caracteres individuales. Ya que ello conllevaría a la constitución de sobregeneralizaciones facilitadoras de la construcción del ‘otro’ por medio de estereotipos, y se incurriría en debilidades metodológicas propias que suponen dichas generalizaciones (Larraín, J., 2001).

En sí misma, una identidad colectiva es puramente un artefacto cultural, un tipo de ‘comunidad imaginada’, como lo establece Andersen (1983), en el caso de la nación. Noción igualmente aplicable a otras identidades culturales tales como sexualidad, etnia, clase social, etc. “(...) nunca conocerán a la mayoría de sus compañeros miembros, ni estarán con ellos, ni siquiera los oirán, sin embargo, en el imaginario de cada uno de ellos vive la idea de su comunión” (Andersen, B., 1983 p.15 citado en Larraín, J., 2001).

Así, las identidades culturales funcionan produciendo significados e historias con los cuales las personas pueden identificarse. Mientras más importante sea el rol de la identidad colectiva para la construcción de identidades personales, mayor será la atracción de los significados y narrativas que se crean para interpelar a los individuos a identificarse con ellos (Larraín, J., 2001).

III.1.1.1 Tres Componentes Constitutivos de la Identidad

Según Larraín (2001) son tres los elementos formales constitutivos de toda identidad:

Categorías sociales compartidas: son aquellas categorías determinadas culturalmente – religión, género, clase, etnia, sexualidad, nacionalidad– y que contribuyen a especificar al sujeto y su sentido de identidad en tanto se identifican con ciertas cualidades compartidas con otros miembros sociales. Desde ahí se entiende la cultura como uno de los determinantes de la identidad personal estando éstas categorías enraizadas en contextos colectivos culturalmente determinados; surgiendo la idea de identidades culturales.

Elemento material: este componente incluye el cuerpo y otras posesiones capaces de entregar al sujeto elementos vitales de autoreconocimiento. La idea principal de este componente es que los sujetos al producir, adquirir, poseer o modelar cosas materiales, proyectan sus sí mismos, sus propias cualidades en ellas. Se ven a sí mismos en ellas y las ven de acuerdo a su propia imagen. Así, los objetos son considerados como influencias potenciales en la constitución de la personalidad humana. Siendo este aspecto material a través del cual la identidad se relaciona con el consumo y con las industrias tradicionales y culturales.

La existencia de otros: los otros son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos. Pero también son aquellos con respecto a los cuales el sí mismo se diferencia y adquiere su carácter distintivo y específico. En la construcción de cualquier versión de identidad cultural, la comparación con el ‘otro’ y la utilización de mecanismos de oposición al otro juegan un rol fundamental. Donde la idea de un ‘nosotros’ en cuanto opuesto a ‘ellos o a los ‘otros’ lleva a exagerar las diferencias con los que están afuera’. En estos casos el proceso de diferenciación se transforma en un proceso de abierta oposición y hostilidad al otro, constituyendo un peligro de todo proceso identitario (Larraín, J., 1996 citado en Rozas, G., 2009).

Siguiendo la idea del peligro que conlleva la extrema diferenciación con el ‘otro’, Bauman describe la secuencia lógica que terminó en el holocausto de los judíos: “comienza con la definición del extraño. Una vez que se lo ha definido, se lo puede separar. Una vez que se lo ha separado, se lo puede deportar. Una vez que ya se lo ha deportado, se puede concluir con su exterminio físico” (Bauman, Z., 1993 p.68 citado en Larraín, 2001).

III.1.1.2 Concepciones Teóricas sobre Identidad

Con relación a las identidades colectivas o culturales, Larraín (2001) propone al menos tres concepciones teóricas: las esencialistas, constructivistas e histórico-estructurales. La primera, piensa la identidad como un conjunto ya establecido de experiencias comunes y de valores fundamentales compartidos, que se constituyeron en un pasado como una esencia inmutable. La segunda, destaca la capacidad discursiva de organizar la vida social en tanto

son el conjunto de diversos discursos los que constituyen a los sujetos, actores sociales, movimientos sociales, etc. y no al revés (Larraín, J., 2001).

Los problemas que enfrentan estas dos concepciones teóricas son, por un lado, que el esencialismo no incorpora en su planteamiento un elemento fundamental: la historia, y no se preocupa del hecho de que la identidad va cambiando en su transcurso. Por otro lado, el constructivismo concibe la identidad como una que se construye ‘desde arriba’, en la esfera pública, dejando fuera formas discursivas y prácticas populares y privadas (Larraín, J., 2001).

Frente a estas problemáticas, la concepción histórico-estructural se propone establecer un equilibrio entre los dos polos anteriores, en tanto piensa la identidad cultural en permanente construcción y reconstrucción dentro de nuevos contextos históricos y, a su vez, considera las prácticas y significados sedimentados en la vida diaria de las personas. Por lo tanto, se puede decir que desde aquí la identidad es concebida como una interrelación dinámica entre el polo público y privado, y a dicha interrelación como dos momentos de un proceso de interacción recíproca (Larraín, J., 2001).

Esta concepción permite considerar e integrar diversos procesos históricos, socio-políticos y contextuales, tanto nacionales como globales inherentes en la constitución de las identidades colectivas o culturales. Un aspecto relevante en esta línea, está intrínsecamente relacionado con la tradición de pensamiento liberal que concibe como iguales a los ciudadanos en tanto sujetos de derecho, omitiendo con ello precisamente las particularidades de género, lengua, clase, procedencia étnica, etc. La omisión de estas particularidades arroja a los diversos grupos diferenciales a una especie de categoría de ‘humanos neutros’: sin patria, sexo, edad, etc. quedando sujetos a una identidad ‘universal’ hegemónica (García, M., 2010).

III.1.1.3 Identidad Colectiva, Modernismo y Postmodernismo

Las identidades culturales, entendidas como categorías históricas, ineludiblemente van cambiando. Antes de la modernidad, la gran mayoría se definía a sí mismo en términos de

la relación con Dios y, por lo tanto, la religión era parte de las identidades culturales centrales. En los tiempos modernos, las identidades culturales que han tenido una influencia más importante en la formación de sujetos han sido las identidades nacionales y de clase. Hoy, estas identidades parecen estar perdiendo su importancia relativa frente a nuevas categorías emergentes como el género, etnia y sexualidad (Larraín, J., 1996).

El descubrimiento y conquista de América jugaron un rol particular determinante en las identidades culturales. Ello dado en parte por la coincidencia de este hecho histórico con el inicio de la modernidad, el comienzo del capitalismo y la formación de naciones-estado europeas. Estos procesos abren tres dimensiones que hacen referencia a nuevos ‘otros’ frente a los cuales se constituyen las identidades culturales, que se han enraizado hasta naturalizarse y que los países latinoamericanos hemos heredado (Larraín, J., 1996):

Dimensión Temporal: el ‘otro’ frente al cual ocurre el proceso de diferenciación es el ‘pasado’ en contraposición contra el cual se construye un proyecto ‘nuevo’. Quedando el pasado fijado en el lugar de lo no deseado, de lo obsoleto, lo tradicional.

Dimensión de Contenido: ese ‘otro’ es definido en el propio contexto de la sociedad moderna en términos de aquellos sectores sociales que no cumplen totalmente con los requisitos básicos de la razón y de la civilización. Dichos aspectos se expresarían como lo primitivo, lo bárbaro, lo salvaje y lo irracional (Wagner, P., 1994 citado en Larraín, J., 1996).

Dimensión Espacial: el ‘otro’ es definido como aquel que vive o viene de fuera. El bárbaro o primitivo que no ha sido civilizado aún.

Bajo este prisma se constituyen los Estado-Nación en latinoamérica. Donde si bien la Nación es entendida como un país con un territorio y que quienes lo habitan (en calidad de ciudadanos), tienen ciertos derechos y deberes, han existido sectores de la población que en el proceso de constitución de los Estado-Nación no se sintieron parte de este proyecto de unificación. Tales como los obreros, campesinos, indígenas, entre otros. Profundizando un

sentido de marginación, explotación, etc. presentándose la identidad Nacional como una identidad artificial y no representativa. (Quijada, M., 2003, Grez, S., 1997 citado en Rozas, G., 2009).

Por otro lado, los procesos de globalización refieren a una intensificación de las relaciones sociales universales que unen distintas localidades, de tal manera que lo que sucede en una localidad está afectado por sucesos que ocurren muy lejos y viceversa (Giddens, 1990 citado en Larraín, 2001). El fenómeno de la globalización cultural es especialmente relevante para la identidad en tanto que la dimensión cultural que adquiere la globalización está dada en parte por la mediatización de la cultura moderna (Thompson, 1995 citado en Larraín, 2001).

La mediatización de la cultura moderna por su parte, tiene relación en cómo los medios de comunicación están crecientemente moldeando el cómo las formas culturales son producidas, transmitidas y recibidas en las sociedades modernas y, por otro lado, los modos como las personas experimentan los eventos y acciones que ocurren en contextos espacial y temporalmente remotos (Larraín, J., 2001).

Cabe destacar sin embargo, que lo global no reemplaza lo local, sino que lo local opera dentro de la lógica de lo global. De este modo la globalización se instala como un proceso contingente y dialéctico que avanza engendrando dinámicas contradictorias. Si bien por un lado puede proveer de ventajas económicas de comercio exterior, por otro lado también produce problemas de desempleo; al mismo tiempo que universaliza algunos aspectos de la vida moderna, fomenta la intensificación de diferencias; crea comunidades y asociaciones transnacionales, pero también fragmenta comunidades existentes; produce hibridación de ideas, valores y conocimientos, pero también prejuicios y estereotipos que dividen (McGrew, 1992 citado en Larraín, J., 2001).

Para algunos autores, como Bauman (1999 citado en Larraín, J., 2001), los efectos positivos y negativos de la globalización no se distribuyen equitativamente en el mundo sino que conducen a una nueva polarización de ricos globalizados y pobres localizados. Creando una

nueva estratificación global que no obedece a criterios geográficos nacionales sino a clases transnacionales. La elite mundial se vuelve extraterritorial, separada de las comunidades locales que permanecen marginadas y confinadas a su espacio.

Es por ello que hoy, más que hablar de cultura se habla de estructura normativa. El punto de vista de los análisis sociales cambia desde un interés por la cultura en sí misma, como expresión de la vida de un pueblo, a un interés por la cultura como un elemento normativo de la transformación económica y social. La pregunta por el carácter de la cultura es reemplazada por la pregunta acerca de si la estructura normativa favorece o impide la modernización. En la mayoría de las teorías prevalentes entre 1950 y 1970, la cultura o no aparece con ninguna relevancia o es reducida a una visión económica y sociológica abstracta (Larraín, J., 2001).

De ahí es posible entender cómo, o desde dónde, la identidad cultural está ligada también a los modelos de desarrollo, ya que dichos modelos político-económicos son determinantes a la hora de establecer cuáles son las estructuras normativas que se deben seguir para lograr los objetivos propuestos según la comprensión que se tenga sobre el desarrollo.

Individuo y sociedad entonces se encuentran en una interrelación indisociable, donde el individuo encuentra en esta última un campo de referentes sociales compartidos, limitados y sujetos a cambios en tanto se erigen dentro de un contexto histórico-cultural. Pero que no serían posibles sin la existencia del individuo.

Por otro lado, cuando García (2010) habla sobre la necesidad de la reintegración de la identidad frente a la pérdida de la misma, es siempre frente a la pérdida o escisión de una identidad individual. Sin embargo plantea que la reunificación de la misma es necesariamente con respecto a una norma, o la noción de normalidad la cual no puede ser concebida sino en relación a la sociedad.

Larraín (2001) al plantear la concepción histórico-estructural de la identidad colectiva o cultural, permite relacionar hechos históricos, políticos y sociales que inciden sobre el cambio, transformación y la posibilidad de emergencia de nuevas categorías sociales.

Sin embargo, cabe preguntarse por qué ciertas categorías sociales se constituyen como categorías hegemónicas, cómo o desde dónde las dimensiones temporal, de contenido y espacial definen o determinan quienes quedan subordinados en la condición de lo ‘otro’ como lo indeseado frente a lo que se espera uno se diferencie para decirse ‘normal’. Es en dichas configuraciones donde la biopolítica tiene algo que aportar.

III.1.2 Biopolítica

Si bien la biopolítica no logra consolidarse como una teoría unificada y presenta a lo largo de los trabajos de Foucault una especie de fragmentación, es posible hacer uso de algunos de sus elementos para comprender la relación ‘individuo’- sociedad y la tensión que se produce entre ambos a través de las relaciones de poder. A grandes rasgos, se puede entender el concepto de biopolítica, como la forma de ejercicio del poder político que tiene por objeto la vida biológica de los hombres.

La biopolítica se constituye entonces, como una posible respuesta al problema que acusa la relación entre vida, política e historia, abriendo una zona de crisis respecto al estatus y la esencia de la vida en la filosofía política. Desde la genealogía del poder y el saber, Foucault (citado en Pankova, V., 2010) mostró que la vida no es una categoría ni solamente biológica, ni exclusivamente histórica. Sino que ésta ocuparía un espacio móvil entre naturaleza e historia, donde siendo dos espacios distintos serían inmanentemente coincidentes.

Se habla de biopolítica para designar lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana (Foucault, M., 2005). Donde uno de los hechos fundamentales en el ejercicio del poder por parte del Estado durante el siglo XIX es lo que se denomina “(...) la consideración de la vida por parte del poder; (...) un ejercicio del poder sobre el hombre en cuanto ser viviente, una especie de estatización-de-lo-biológico o al menos una tendencia conducente a ello.” (Foucault, M., 2000).

“Durante milenios, el hombre siguió siendo lo que era para Aristóteles: un animal viviente y además capaz de una existencia política; el hombre moderno es un

animal en cuya política está puesto en entredicho su vida de ser viviente”. (p. 173)
(Foucault, M., 2005).

Agamben complementa la definición de Foucault diciendo que lo que caracteriza la política moderna es el hecho de que en paralelo al proceso en virtud del cual la excepción se convierte en regla, el espacio de la nuda vida (vida sagrada) que estaba situada originariamente al margen del orden jurídico, va coincidiendo de manera progresiva con el espacio político, de forma que exclusión e inclusión, externo e interno, bíos y zoé, derecho y hecho, entran en una zona irreductible de indiferenciación. (Agamben, G., 1998).

Por lo tanto lo que Foucault introduce con el término ‘biopolítica’, es la manera en que a partir del siglo XVIII se ha intentado agrupar y estudiar desde la práctica gubernamental, los fenómenos propios de un conjunto de seres organizados: salud, higiene, morbilidad, longevidad, razas, entre otros; y que conlleva a la emergencia de un nuevo ‘personaje’ político –imprevisto por las teorías filosófico-jurídicas e inexplicable en términos de ideología– etiquetado como población (Ávila, F.F., Ávila, M. C. 2010).

Allí donde Foucault descubrió el umbral en el que las tecnologías biopolíticas hacen sujetos y constituyen las poblaciones, se anuncia también aquello que resiste, aterra, muta esos regímenes normativos: la vida emerge como desafío y exceso de lo que nos constituye como humanos socialmente legibles y políticamente reconocibles. (Giorgi, G. y Rodríguez, F., 2009).

La vida se ha vuelto más allá de la subjetividad. En su análisis del poder disciplinario, Foucault descubre que las técnicas de sujeción y de normalización de las que surge el sujeto moderno tienen como punto de aplicación primordial el cuerpo. Son los modos de relación y de conducta con el propio cuerpo, que las técnicas de individuación constituyen a los sujetos y los distribuyen en el mapa definitorio de lo normal y anormal, de la peligrosidad criminal, de la enfermedad y la salud (Giorgi, G. y Rodríguez, F., 2009).

Así, la vieja potencia de la muerte, en la que se simbolizaba el poder soberano, se halla ahora cuidadosamente recubierta por la administración de los cuerpos y la gestión

calculadora de la vida, conllevando a la explosión de técnicas diversas y numerosas para obtener la sujeción de los cuerpos y el control de las poblaciones. (Foucault, M., 2005).

Ese viejo derecho de soberanía –hacer morir o dejar vivir- se transforma con un nuevo derecho, que no borraría el primero pero lo penetraría, en un poder inverso, el poder de hacer vivir y dejar morir o rechazar hacia la muerte. Cuando el poder es cada vez menos el derecho de hacer morir y cada vez más el derecho de intervenir para hacer vivir, sobre la manera de vivir y sobre el cómo de la vida, a partir de ese momento en el que el poder interviene sobre todo en ese nivel para realzar la vida, controlar sus accidentes, sus riesgos, sus deficiencias, entonces la muerte, como final de la vida, es evidentemente el término, el límite, el extremo del poder. El influjo del poder no se ejerce sobre la muerte sino sobre la mortalidad. El poder ya no conoce la muerte, la abandona (Foucault, 2000).

Otra noción fundamental dentro de los planteamientos de Foucault con respecto a la cuestión de la biopolítica, es que ésta se inserta en el marco del análisis de la racionalidad política moderna, particularmente, en el estudio de la razón de Estado y del liberalismo. Donde postula que sólo se puede hacer un análisis comprensivo de la biopolítica en tanto se comprenda la razón gubernamental que es el liberalismo. Un régimen que llama “la cuestión de la verdad”: de la verdad económica dentro de la razón gubernamental (Castro, 2008). Foucault identifica al liberalismo y neoliberalismo como la única racionalidad de gobierno en la modernidad (no como ideologías), sino que liberalismo es el arte de gobernar (Lemm, V., 2010).

Así es como la crítica liberal al Estado afirma que gobernar demasiado es irracional, porque es antieconómico y siempre frustrante. Es por ello que el liberalismo es menos una fase histórica o una ideología política y económica y mucho más un refinamiento del arte de gobernar. Refinamiento porque, en la óptica liberal, para gobernar más debe gobernarse menos. De este modo, el liberalismo “surge en relación al problema de conciliar la libertad del mercado con el ejercicio ilimitado de la soberanía” (Burchell, 1996: 21 Veiga-Neto, A., 2013).

Veiga-Neto (2013) plantea que al querer naturalizar las relaciones sociales y económicas (“la mano invisible de Dios”), el liberalismo deja al Estado, a lo sumo, la tarea de ajustar socialmente lo que ya estaría impreso en la naturaleza humana. Se trata de una lógica que entiende la sociedad como un todo que debe ser armónico por la combinación complementaria de sus individuos, donde cada uno funciona como un átomo indivisible, centrado y estable, que es, en sí mismo y al mismo tiempo, reo y juez, oveja y pastor. Así, el liberalismo se ocupa del gobierno de la sociedad; una sociedad formada por sujetos que son, cada uno y al mismo tiempo, objeto (gobernado desde el exterior) y agente (sujeto autogobernado) del gobierno. En otras palabras, un sujeto con deberes y derechos, un sujeto ciudadano, un sujeto agente.

No parece ser coincidencia, entonces, cuando García (2010) plantea la incidencia que tiene la emergencia de la razón liberal en la constitución de identidades colectivas o culturales, donde los individuos parecieran verse arrojados a una condición de ‘humanos neutros’ al verse omitidas sus particularidades. De ahí también es posible comprender cómo es que el aspecto práctico más evidente de la cuestión de las identidades culturales recae en las reivindicaciones de las ‘minorías’ en tanto buscan el reconocimiento y legitimidad de esas particularidades.

Para Foucault, entonces, el gobierno de una población y de los individuos, es decir, la gubernamentalidad, articula las formas de saber con las relaciones de poder y con los procesos de subjetivación. Tal combinación se plasma en lo que denomina dispositivos de poder. A partir del análisis que realiza Agamben del concepto de dispositivo propuesto por Foucault, podemos decir que aquéllos consisten en una serie de prácticas y discursos, de saberes y de ejercicio, dirigidos a crear cuerpos dóciles, pero, a su vez, cuerpos libres. De esta forma los sujetos lograrían asumir su identidad y su libertad en el proceso mismo de su sometimiento. Donde los dispositivos son ante todo una máquina que produce subjetivación y debido a esto es también una máquina de gobierno (Agamben, G., 2007 p.42 citado en Rojas, C., 2010).

La gubernamentalidad así, será entendida como:

“el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma tan específica y compleja de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber, la economía política, y como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad. En segundo lugar, la gubernamentalidad es entendida como la tendencia, la línea fuerza que, en todo Occidente, no ha dejado de conducir, desde hace muchísimo tiempo, hacia la preeminencia de ese tipo de poder que se puede llamar el gobierno sobre todos los demás: soberanía; disciplina; lo que ha comportado, por una parte, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otra, el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, por gubernamentalidad habría que entender el resultado del proceso por el que el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en los siglos XV y XVI en Estado administrativo, se vio poco a poco gubernamentalizado.” (Foucault, M., 2009 p.213).

Así explica Edgardo Castro (2008; 2013), que no se puede hablar de una época antigua de la soberanía, otra moderna de las disciplinas y otra contemporánea de la seguridad y de la biopolítica. Soberanía, disciplina y seguridad forman un triángulo. Lo que cambió, de una época a otra, fue el vértice dominante.

Cabe mencionar que las disciplinas, entendidas como una anátomo-política del cuerpo humano, tienen como objeto el cuerpo individual, considerado como una máquina. Y la biopolítica de la población, del cuerpo-especie, cuyo objeto será el cuerpo viviente, soporte de los procesos biológicos (nacimiento, mortalidad, salud, duración de la vida).

Los asentamientos de anátomo y biopolítica, inventados en el siglo XVIII como técnicas de poder presentes en todos los niveles del cuerpo social y utilizados por instituciones diversas (familia, escuela, ejército, etc.), actuaron en el terreno de los procesos económicos, de su desarrollo, de las fuerzas involucradas en ellos y que los sostiene; operaron también como factores de segregación y jerarquización sociales, incidiendo en las fuerzas respectivas de unos y de otros, garantizando relaciones de dominación y efectos de hegemonía. (Foucault, M., 2005).

Otra consecuencia del desarrollo del bio-poder es la creciente importancia adquirida por el juego de la norma a expensas del sistema jurídico de la ley; realizando distribuciones en torno a la norma: la ley funciona siempre más como una norma, y la institución judicial se integra cada vez más en un continuum de aparatos (médicos, administrativos, etc.) cuyas

funciones son sobre todo reguladoras. Una sociedad normalizadora fue el efecto histórico de una tecnología de poder centrada en la vida, (Foucault, M., 2005).

III.1.2.1 Biopolítica y Racismo

Si bien el racismo existía desde antes, en otras formas, fue el surgimiento del biopoder lo que inscribió el racismo en los mecanismos del Estado. En ese momento, el racismo se inscribió como mecanismo fundamental del poder, tal como se ejerce en los Estados modernos y en la medida en que hace que prácticamente no haya funcionamiento moderno del Estado que, en cierto momento, en cierto límite y ciertas condiciones, no pase por él (Foucault, M., 2000).

El racismo, desde la perspectiva de la biopolítica, es entendido como el medio de introducir un corte en el ámbito de la vida que el poder tomó a su cargo. El corte entre lo que debe vivir y lo que debe morir. En el continuum biológico de la especie humana, la aparición de las razas, su distinción, su jerarquía, la calificación de algunas como buenas y otras como inferiores, emerge como una manera de fragmentar el campo de lo biológico que el poder tomó a su cargo; una manera de desfasar, dentro de la población, a unos grupos con respecto a otros (Foucault, M., 2000).

Ello, en síntesis de establecer una cesura que será de tipo biológico dentro de un dominio que se postula, precisamente como dominio biológico. Esa cesura es la que permitirá que el poder trate a una población como una mezcla de razas o, más exactamente, que subdivide la especie de la que se hizo cargo en subgrupos que serán, precisamente, razas. Es esta la primera función del racismo (Foucault, M., 2000).

La segunda función, es la que le permite establecer una relación positiva del tipo “*cuanto más mates, más harás morir*”, o “*cuanto más dejes morir, más, por eso mismo, vivirás*”. El racismo pone en funcionamiento, en juego, esta lógica de tipo guerrero: “si quieres vivir, es preciso que el otro muera” de una manera que es completamente novedosa y compatible con el biopoder (Foucault, M., 2000).

El racismo establece la relación entre ‘mi’ vida y la muerte del otro, pero no vista como una relación de enfrentamiento militar y guerrera, sino de tipo biológico. La muerte del otro no es simplemente mi vida, considerada como mi seguridad personal, sino que la muerte del otro, de la mala raza es lo que va a hacer que la vida en general sea más sana y más pura. Se configura como una relación biológica, significada socialmente. Es la noción de raza, el racismo, la condición que hace aceptable dar muerte en una sociedad de normalización. No en el sentido del ‘asesinato’ directo del ‘otro’, sino de un asesinato indirecto, un asesinato político. Como se dijo más arriba, en forma de expulsión, de rechazo, de marginación (Foucault, M., 2000).

El racismo va a desarrollarse en primer lugar, con la colonización, es decir, con el genocidio colonizador, a través de los temas del evolucionismo, gracias a un racismo. El racismo tiene una lógica de dar muerte o apartar lo anómalo (Foucault, M., 2000). Con respecto a esta idea, Pedraza (2012) releva la importancia de considerar los procesos locales, contextualizando procesos históricos locales en la conformación de los estados nacionales latinoamericanos, desde la colonización europea.

Desde ahí, si bien los procesos históricos europeos que analiza Foucault para dar origen a su ‘teoría biopolítica’ difieren de los procesos latinoamericanos, la dinámica de trasfondo en los mecanismos de poder son similares: el control sobre la vida, la normalización y la producción de segmentos de población rechazados y excluidos por no cumplir con los requisitos que demanda la modernidad bajo un modelo económico capitalista de producción de relaciones sociales entorno a la economía política (Pedraza, Z., 2012).

Sin embargo, hay una diferencia radical entre continentes y ello tiene relación con la importancia que significa el surgimiento de la primera gran población que dio inicio al mundo colonial: la de los indios. Donde esta población, producto de un indolente borrado de diferencias entre miles de pueblos, fue sujeta y disciplinada mediante encomiendas, trabajos, misiones, encierros, traslados y catequización, y controlada a partir de censos y tecnologías para fortalecer una subjetividad subordinada (Pedraza, Z., 2012). Heredamos los elementos que ponen como centro de referencia a Europa y con ello las dimensiones de

la identidad cultural –temporal, de contenido y espacial– con respecto a lo cual determinamos qué sectores de la población configuramos como los ‘otros’.

Uno de los discursos científicos más influyentes, fue la del evolucionismo darwiniano y el conjunto de sus nociones (jerarquía de las especies en la evolución, lucha por la vida entre las especies, selección que elimina a los menos adaptados), naturalizando el discurso político que esconde y legitimando el lugar desde donde se piensa la colonización. En otras palabras, cada vez que hubo enfrentamiento, crimen, lucha, riesgo de muerte, existió la obligación literal de pensarlos en la forma del evolucionismo (Foucault, M., 2000).

Esta idea se trasluce en los discursos predominantes de la ideología de la ocupación y el antiindigenismo en los debates políticos y parlamentarios que justificaban la adquisición del territorio de la Araucanía predominando según Pinto (2003 citado en Mella, 2007), cuatro ideas centrales: la necesidad de extender al territorio indígena la soberanía nacional; la teoría de la raza inferior de los indígenas; la idea de un país acosado y ultrajado; y por último la teoría de la raza superior.

Ello esclarece en alguna medida la especificidad del racismo moderno que lo liga a la técnica del poder, a la tecnología del poder. Al hecho de que nos sitúa en un mecanismo que permite el ejercicio del biopoder. Por lo tanto el racismo está ligado al funcionamiento de un Estado obligado a servirse de la raza, para ejercer su poder soberano. El funcionamiento a través del biopoder del viejo poder soberano del derecho de muerte implica el funcionamiento, la introducción y la activación del racismo (Foucault, M., 2000).

III.1.2.2 Biopolítica y Educación

La educación se ha vuelto dependiente del poder económico y político, donde la dialéctica de dependencia e independencia, de conservación y cambio, suele ocurrir discursivamente por la vía de reconocerle a la institucionalidad educativa un espacio ‘salvaguardado’ y libre de presiones en el cual la escuela defiende su autonomía institucional con un discurso que al mismo tiempo oculta su dependencia. De este modo se puede decir que la comunidad escolar se vuelve inmune al reconocimiento de su propia dependencia y debilidades,

añadiéndose hoy, la nueva situación de dependencia configurada por el mercado en su versión neoliberal (Ruz, J., 2010).

Hoy, la formación misma que otorga la escuela caracterizada por una carencia en el orden reflexivo no logra dar pie con los desafíos de nuestra época. Así, la cultura escolar no ha sido capaz de atender temas apremiantes, como espacio de transformación, con relación a la diversidad cultural, medioambientales y los ético-políticos de índole ciudadana (Ruz, J., 2010).

La escuela se configura, de este modo, como una de las instituciones por excelencia, donde la disciplina se erige como la primera adaptación frente a la insuficiencia del poder de soberanía frente a los cambios económicos y políticos, como alternativa para recuperar el “detalle”. En definitiva, es una adaptación de los mecanismos de poder sobre el cuerpo individual.

Es así como se puede decir que la institucionalidad educativa se configura como la expresión de normalidad del Estado. No cumple con la tarea de aportar a la cohesión social dado su función desarticuladora, atomizadora e individualizadora (Ruz, J., 2010).

Si entendemos la educación como el conjunto de acciones que tienen por objetivo principal conducir y llevar a los que no estaban ahí –los recién llegados, los niños, los extranjeros, los otros– hacia el interior de una cultura que ya estaba ahí, que los precedía –adhiriendo a la visión sobre la educación de Hanna Arendt y Veiga-Neto – (en Veiga-Neto, A., 2013), entonces se hace ineludible entender la educación como una actividad indisolublemente implicada con lo social.

La cultura, por su parte, se entiende como el conjunto de prácticas, producciones materiales y simbólicas, creencias, hábitos, saberes y valores que son compartidos por un grupo social humano y que constituyen el mundo que está ahí. Es necesario comprender que al mismo tiempo que es instituida por el grupo social, se hace constitutiva y característica del grupo social que la instituye. Para comprender este aparente juego de palabras, Veiga-Neto

(2013) hace una analogía esquemática esclarecedora: “la herencia biológica es a la genética lo que la herencia cultural es a la educación” (p. 12).

Tal implicación entre la educación y lo social se establece en dos direcciones complementarias: la dirección de las cosas que se reproducen y la dirección de las cosas que son producidas –lo viejo y lo nuevo; la conservación y la modificación; la repetición y la diferencia–. Por lo tanto la educación produce esa misma sociedad que hace de ella –la educación– su operadora de la reproducción. Y es en ese juego entre repetición y diferencia, en y a través de los procesos educativos, que un grupo humano se torna lo que él es.

Para comprender cuál es la relación entre la escuela y el oscuro trasfondo de lo político y pensar la escuela –anclada en las certezas de la práctica pedagógica y en las ciencias de la educación– desde una perspectiva biopolítica que instala la vida como telón de fondo de la escuela, implica interrogarse sobre la estabilidad y los límites de representación de las categorías disciplinarias que organizan el discurso y la práctica pedagógica. Teniendo que para ello evidenciar cómo las epistemologías modernas se despliegan del oscuro trasfondo del biopoder. La hipótesis central es que, desde una perspectiva biopolítica, la escuela reproduce las aporías de lo político y representa un ‘dispositivo inmunizador’.

La escuela se configura, al decir de Veiga-Neto (2013) como una especie de bisagra que articula el plano del individuo por un lado, con el de la población por el otro, a lo largo de una línea en la que el plano del individuo se encuentra con el plano de la población o, para usar la conocida expresión foucaultiana, una línea en la que *el juego del pastor y del rebaño* se aproxima y se articula con *el juego de la ciudad y de los ciudadanos*.

Esa imagen de la bisagra sirve para comprender de qué manera, en la Modernidad, *el poder disciplinar* —que se ejerce sobre el cuerpo del individuo, haciendo dócil su alma y extrayendo de él su máxima utilidad— se articula con el *biopoder* y con el poder de la norma —que se ejerce en el cuerpo colectivo de la población, garantizando y promoviendo

la vida de esa misma población y (principalmente en el caso del poder de la norma) se alimenta de los saberes que se engendran a partir de la propia población (Veiga-Neto,).

Extremadamente productiva; y esto en la medida en que ella pasó a ser el *locus* en el que las nuevas tecnologías individualizantes –que promueven la subjetivación- se afinan con las nuevas tecnologías que se dan en el plano de la población. Y en la medida en que esta institución se va tornando *universal* y *obligatoria*, disemina y refuerza aquella articulación (Individuo-población).

III.3 Antecedentes Contextuales

III.3.1 Fundación Magisterio de la Araucanía

Lo que hoy es la Fundación del Magisterio de la Araucanía nació en 1848, con la llegada de los capuchinos frente a la petición del presidente Bulnes para que emprendieran la labor de evangelización en la región de la Araucanía.

“No era empresa fácil la que tenían que emprender y venciendo un sin número de dificultades y firmemente apoyados en su fe, en su condición de apóstoles y su afecto a la raza araucana, lograron internarse en la escabrosa zona del Cautín y del Toltén e instalar Misiones en el corazón mismo de la Araucanía” (Salgado, s.f. p.11).

Considerando que era *imprescindible* y *apremiante* atender a la educación de los niños y jóvenes de la región y dada las condiciones geográficas con las que se encontraron, es que resolvieron crear las primeras escuelas e internados, conocidas como las escuelas misionales (Salgado, s/f).

La primera escuela misional fue fundada en 1851 en Bajo Imperial (comuna de Puerto Saavedra) por el Padre Constancio. Al cabo de unos meses de funcionamiento logró una matrícula de 28 alumnos, *cien por ciento mapuche*, los que junto con los aprendizajes de lectura y escritura, aprendían también catecismo y matemáticas (Salgado, s.f).

No es hasta 1937 que un grupo reducido de profesores de Padre Las Casas y sus alrededores, asesorados por dos sacerdotes capuchinos, crearon la Corporación del Magisterio Primario de la Araucanía. ‘Respondiendo’ a la necesidad de dar educación a los niños y jóvenes campesinos y mapuche de la Araucanía (Salgado, s.f).

La Fundación del Magisterio de La Araucanía, institución sin fines de lucro e insertada en el territorio de la Diócesis de Villarrica, cuya casa central está ubicada en la comuna de Padre Las Casas (Región de La Araucanía), nace con el objeto de *mejorar* sustancialmente el nivel educacional de los niños de La Araucanía a la luz de la misión evangelizadora de la Iglesia Católica.

El objetivo de la institución es: “Promover y fomentar la educación católica, a través del desarrollo comunitario y participativo de un proyecto educativo que tiene su inspiración en las Políticas Educativas del Ministerio de Educación y su fundamento en la persona de Cristo y su Evangelio y, en las enseñanzas del Magisterio de la Iglesia Católica, que se proponen desarrollar integralmente a los alumnos, a fin de que lleguen a ser capaces de asumir sus responsabilidades familiares, profesionales, sociales y eclesiales, con sabia inteligencia, para interpretar la complejidad de nuestra época y crezcan en humanidad y dignidad” (Fundación Magisterio de la Araucanía [FMDA], s.f. en <http://www.fmda.cl/index.php/2-fmda>).

La Fundación del Magisterio de La Araucanía cuenta actualmente con 123 establecimientos educacionales ubicados en las provincias de Malleco y Cautín (Región de La Araucanía) y en la provincia de Valdivia (Región de los Ríos), de los cuales 76 de ellos están ubicados en sectores rurales. Atiende una matrícula de 20.038 alumnos, distribuidos de la siguiente manera: 14.296 alumnos en Educación Básica y 5.742 en Educación Media (según estadística de mayo 2010). Cuenta con un cuerpo docente de 1.202 profesores y presta servicio de internado a 1.819 alumnos en 26 establecimientos de su dependencia (FMDA, s.f. en <http://www.fmda.cl/index.php/2-fmda>).

Misión: Otorgar una educación de calidad, basada en valores cristianos-católicos, que permita el crecimiento integral de sus alumnos, a través de la gestión pedagógica y administrativa que estimule el desarrollo profesional, las relaciones humanas y la promoción de principios sólidos como el respeto, la integridad, la ética y equidad (FMDA, s.f. en <http://www.fmda.cl/index.php/2-fmda>).

Visión: Ser una institución líder en servicios educacionales a nivel regional y nacional, capaz de promover y fomentar una educación de calidad, acorde a valores cristianos-católicos, siendo reconocidos por nuestra vocación de servicio y fuerte compromiso con la equidad y el desarrollo social (FMDA, s.f. en <http://www.fmda.cl/index.php/2-fmda>).

III.3.2 La Escuela Caso

Se hará referencia al establecimiento educacional tomado como caso único como “La Escuela Caso”, dado que no se me otorgó el permiso para dar su identificación. La Escuela es una de los 123 establecimientos que sostiene la Fundación del Magisterio de la Araucanía (FMDA). Es una escuela particular subvencionada ubicada en el camino Quepe-Huichahue (s/n) en la comuna de Freire, provincia Cautín en la novena región de la Araucanía.

La comunidad escolar está compuesta por:

- 180 estudiantes, de los cuales un 85% pertenece a alguna comunidad indígena
- Cuerpo docente compuesto por nueve profesores de enseñanza básica, una educadora diferencial; dos asistentes de educación diferencial; y dos asistentes de aula.
- una auxiliar.
- una inspectora.
- una bibliotecaria.
- tres personas encargadas de cocina.
- dos profesionales de apoyo para el proyecto de integración (una fonoaudióloga y una psicóloga).

Esta escuela imparte la enseñanza en cursos de pre-básica (NT-1 y NT-2) y básica (de 1° a 8° básico), y tiene una matrícula total de 180 estudiantes, de los cuales 153 pertenece a alguna ‘comunidad’ indígena, por lo que adscribe el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).

Objetivos de la escuela:

- Favorecer la convivencia entre padres, alumnos, profesores, directivos, asistentes de la educación, inspector y manipuladoras a través de la participación en la definición de deberes y derechos para cada estamento.
- Velar por una formación intelectual, afectiva, física, artística, social y moral de los alumnos, impregnando su educación con valores cristianos y los propios de su cultura.
- Regular el funcionamiento de la escuela para lograr un buen clima organizacional y de convivencia.

Adscriben igualmente a los objetivos de la FMDA adhiriendo a la función educacional a la luz de la misión evangelizadora de la Iglesia Católica y en los lugares que estime conveniente el Directorio de la institución y por los medios que este determine.

IV. MARCO METODOLÓGICO

IV.1 Diseño

Esta investigación es de carácter cualitativa, y se enmarca dentro de un enfoque post-estructuralista, en tanto intenta establecer y cuestionar las jerarquías implícitas en la identificación de oposiciones binarias. Se parte de la base que la existencia de un Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile sólo es comprensible desde una contextualización histórica y desde ahí es posible develar las relaciones de poder que esconde y los discursos que se construyen en relación a los pueblos originarios y al lugar que ocupan en el orden social.

Dado que no existe un método esquemático para el análisis de dispositivos, es que adquiere un carácter empírico-experimental.

IV.2 Método: Análisis Crítico del Discurso (ACD) y de los Dispositivos

IV.2.1 Análisis Crítico del Discurso

El análisis del discurso, en la totalidad de su gama cualitativa, cubre el espectro de todo lo que puede decirse y de las formas en que emerge lo que puede decirse. Por consiguiente, el análisis del discurso puede, por regla general, realizar afirmaciones válidas sobre una o

varias facetas del discurso. La relevancia del análisis de los mismos, radica en el hecho de que los discursos ejercen poder en tanto transportan un saber con el que se nutre la conciencia colectiva e individual. Este conocimiento emergente es la base de la acción individual y colectiva, así como el fundamento de la acción formativa que moldea la realidad (Jäger, S., 2003).

Por conocimiento deben entenderse todos los tipos de contenidos que dan forma a la conciencia o todos los tipos de significados utilizados por diferentes personas históricas, con el fin de interpretar y moldear la realidad circundante. Las personas obtienen este conocimiento a partir de los respectivos contextos discursivos en los que han nacido y en los que se halla su entera existencia (Jäger, S., 2003).

El análisis crítico del discurso puede definirse como una disciplina que fundamentalmente se ocupa de analizar las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal y como se manifiesta a través del lenguaje. Se propone investigar de forma crítica la desigualdad social contenida en los discursos. Entendiendo que el lenguaje es un medio de dominación y una fuerza social y que sirve para legitimar las relaciones de poder organizado (Wodak, R., 2003).

El ACD propone que el discurso es un objeto históricamente producido e interpretado, situado en el tiempo y el espacio y que sus estructuras de dominancia están legitimadas por las ideologías de grupos poderosos (Wodak, R., 2003).

Link (1983 citado en Jäger, S., 2003) define el discurso como un concepto de habla que se encontrará institucionalmente consolidado en tanto determine y consolide la acción, sirviendo de esta modo para ejercer el poder. Dicho ejercicio del poder se da en tanto el discurso es entendido como el fluir del conocimiento –y de todo el conocimiento social acumulado– a lo largo de la historia (Jäger, S., 1993), fluir que determina los hechos individuales o colectivos, así como la acción formativa que moldea la sociedad y que, de este modo, ejerce el poder. Ello es posible dado que los discursos están institucionalizados y se hallan regulados en tanto se encuentran vinculados a la acción.

Los discursos poseen una “vida propia” que determina su relación con la realidad, no es la realidad la que queda reflejada en los discursos. Son en sí mismos realidades materiales *sui generis*. Pese a que percutan, configuren e incluso permitan la realidad social (Link, 1992 citado en Jäger, S., 2003). Por consiguiente, el análisis del discurso no trata (únicamente) de las interpretaciones de algo que ya existe; y por ello no se ocupa de un análisis *post festum* de un significado, sino del análisis de la producción de realidad que el discurso efectúa, al ser transmitidos por personas activas.

El individuo que actúa está absolutamente implicado en la realización de relaciones de poder, dado que este piensa, planea, construye, interactúa y fabrica. Como tal, se enfrenta igualmente al problema de prevalecer, abriéndose camino hallando su lugar en la sociedad. No obstante, hace todo esto en el marco de la red creciente de relaciones y de los argumentos discursivos, en el contexto de unos “discursos vivos” que lo están en la medida en que él mismo les infunde vida: vive entretejido con ellos y contribuye a su cambio (Jäger, S., 2003).

Dado que el conocimiento es la base de la acción y de la acción formativa que configura la realidad, surge la posibilidad de analizar –aparte de las prácticas discursivas– las prácticas no discursivas y las denominadas manifestaciones y materializaciones, así como las relaciones que existen entre estos elementos. Esa interacción es la que se denomina “*dispositivos*” (Jäger, S., 2003).

Toda realidad significativa existe para nosotros por el hecho de que la hagamos significativa. Una cosa a la que no se le asigne significado, no es para mí una cosa. Por lo tanto, todo aquello a lo que se le asigne significado se torna real debido a que existe un cuándo y un cómo para el significado que presenta a nuestros ojos.

Así, lo discursivo es el conjunto de los fenómenos de la producción social de significado sobre el que se basa una sociedad. No es un plano o una dimensión de lo social, sino que es algo que tiene el mismo significado que lo social como tal. Por lo tanto, lo no discursivo no

puede considerársele como opuesto a lo discursivo, puesto que no hay nada social que se encuentre determinado al margen de lo discursivo (Laclau, E. citado en Jäger, S., 2003).

IV.2.2 Análisis de Dispositivos

Un dispositivo es el contexto, en constante evolución, de elementos de conocimiento contenidos en el habla y en el pensamiento –en la acción y en la materialización–. Por lo tanto cabe mencionar que los discursos son el requisito previo de su existencia en tanto éstos constituyen esos elementos.

Se puede pensar el dispositivo –de manera figurativa– como un círculo con tres estaciones de tránsito (Jäger, S., 2003 p.94):

1. Las prácticas discursivas que vehiculan el conocimiento primario.
2. Las acciones, entendidas como prácticas no discursivas, que son elementos en que, en cualquier caso, vehiculan conocimiento, que se ven precedidos de conocimiento y que están constantemente acompañados de conocimiento.
3. Las manifestaciones y las materializaciones que representan las materializaciones de las prácticas discursivas realizadas a través de prácticas no discursivas, razón por la cual la existencia de manifestaciones (objetos) sobrevive únicamente gracias a las prácticas discursivas y no discursivas.

IV.3 Técnicas

Observación Participante

Consiste en la implicación directa e inmediata del observador en cuanto asume uno o más roles en la vida de la comunidad (escolar en este caso) con el objetivo de observar la vida de la comunidad desde el interior logrando captar fenómenos manifiestos y latentes y el sentido subjetivo de las acciones y comportamientos sociales.

IV.4 Muestra

Se optará por un estudio de caso, proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés. Este

corresponde al entorno educativo de una escuela básica particular subvencionada en la localidad de Quepe, IX región de la Araucanía, considerada como única unidad de análisis.

IV.5 Análisis de Datos

El tipo de análisis que se propone realizar es el de los ‘dispositivos’. Entendiendo por dispositivo el contexto, en constante evolución, de elementos de conocimientos contenidos en el habla y en el pensamiento –en la acción y en la materialización– abordando tres áreas:

1.- Reconstrucción de las prácticas discursivas: en tanto vehiculan el conocimiento primario en la escuela en torno a la discriminación étnica. Para ello se trabajará en base al análisis crítico del discurso sobre documento de la Ley 19.253 y el documento de Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación.

2.- Reconstrucción del conocimiento que subyace a las prácticas no discursivas: entendidas como las acciones que vehiculan conocimiento en torno a la discriminación étnica. Haciendo uso de la Observación Participante donde el enfoque de la mirada se basará principalmente en tres dispositivos a analizar:

- ceremonias practicadas en la escuela (We-Xipantu – Mes de María)
- horas pedagógicas destinadas a la enseñanza de lengua mapunzungun versus horas destinadas al inglés
- la práctica rutinaria del canto del himno nacional los días lunes

3.- las manifestaciones y materializaciones que representan las materializaciones de las prácticas discursivas realizadas a través de prácticas no discursivas. Esto en base a la observación espacial del contexto de la institución escolar, elementos simbólicos arquitectónicos como por ejemplo el lugar que ocupa la capilla versus un mural descascarado con motivos mapuche. Se hará apoyo de material digital fotográfico.

Lo anterior se justifica al decir de Jäger (2003) que allí donde hay conocimiento, hay poder. Por lo tanto donde existen materializaciones, han estado actuando el poder y el conocimiento, y lo siguen haciendo, ya que de otro modo las materializaciones pierden significado y su raíz.

- Hilo discursivo como objeto de estudio: Educación intercultural como la ubicación donde se expresan ideologías de discriminación étnica.
- Plano discursivo: Educación.

V. ANÁLISIS DE DISPOSITIVOS

V.1 De las Prácticas Discursivas

V.1.1 De la Ley

Durante la segunda mitad de la década de los ochenta –coincidente con el término del gobierno militar– las organizaciones más representativas de los mapuche, aymara y rapa nui levantaron un conjunto de demandas para proteger sus derechos amenazados. En particular el derecho a la tierra y el establecimiento de una nueva relación con el Estado. Entre los ejes centrales de estas demandas destacan (CEPI, 1991 citado en Informe del Programa de Derechos Indígenas Instituto de Estudios Indígenas, 2003):

- El reconocimiento de la diversidad étnica y cultural hasta entonces negada en el país.
- El apoyo al desarrollo económico y cultural de sus pueblos y comunidades.
- La participación de sus representantes en la conducción de la política indígena del estado.
- La protección legal de sus tierras y aguas.
- El otorgamiento de tierras fiscales o de tierras particulares adquiridas por el estado con objeto de poner fin al proceso histórico de jibarización de sus comunidades y permitir la ampliación de sus tierras.

Luego del término del régimen militar, la Comisión Especial de Pueblos Indígenas [CEPI] creada por el primer gobierno de la Concertación en 1990, elaboró un anteproyecto de reforma legal y constitucional sobre la materia. En base a las propuestas de la CEPI, se enviaron al Congreso Nacional (1991) tres iniciativas para su estudio (Informe del Programa de Derechos Indígenas Instituto de Estudios Indígenas, 2003):

- Un proyecto de ley que contenía una parte importante de las demandas indígenas reseñadas.
- Un proyecto para la ratificación del Convenio N°169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).
- Otro de reforma constitucional relativa a los pueblos indígenas.

Tales iniciativas no encontraron en los partidos de oposición –representados en el Congreso Nacional– la acogida que esperaban las organizaciones indígenas. Si bien en 1993 se aprueba el proyecto de Ley Indígena sobre Protección, Fomento y Desarrollo (Ley N° 19.253 de octubre de 1993), ésta no estuvo exenta de modificaciones con relación al proyecto presentado por la CEPI, debilitando contenidos fundamentales (Informe del Programa de Derechos Indígenas Instituto de Estudios Indígenas, 2003).

La ratificación del Convenio 169 de la OIT se llevó a cabo recién el año 2009, mientras que la iniciativa para el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas es un tema que está pendiente a trabajar y que, según Michelle Bachelet, se encuentra dentro de sus propuestas de reforma en la nueva constitución.

V.1.1.a Análisis de los Principales contenidos de la ley N° 19.253 de 1993

La ley está compuesta por VIII Títulos, subdivididos en párrafos temáticos que contienen los 80 artículos principales y un apartado con 16 artículos que hacen referencias a “disposiciones transitorias”. Entre los derechos más importantes reconocidos en esta ley a los indígenas, sus “etnias” y comunidades, destacan: Derechos políticos y participatorios, derechos culturales, derecho al desarrollo, derecho a la tierra y disposiciones complementarias relativas a “etnias” distintas de la mapuche (Informe del Programa de Derechos Indígenas Instituto de Estudios Indígenas, 2003). Se abordarán en el análisis los primeros tres, por ser los más pertinentes en relación a los objetivos de este trabajo de investigación, haciendo uso de los elementos teóricos trabajados.

V.1.1.b De la ley y los censos

La biopolítica, como se trabajó en los antecedentes teóricos, sirve para designar lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos. Convirtiendo al poder-saber en un agente de transformación humana que permite comprender la relación entre individuo-sociedad a través de la emergencia de un nuevo personaje político: la población.

Es así como la población que a comienzos del siglo XIX podía entenderse como la suma de los residentes o nativos que pueblan un lugar, pasó a nombrar a un agregado de seres vivos que comparten algunas características y un territorio, donde el conjunto de los individuos o cosas pueden ser sometidas a una evaluación estadística mediante muestreo (Pedraza 2012).

La primera población que puede definir un estado-nación es el conjunto de personas reconocidas como nacionales de un país, por lo tanto, al momento de ser proclamados los indígenas en Chile como nacionales, pasaron a experimentar un primer ejercicio biopolítico.

Los primeros censos que consideraron a la población indígena fueron los de 1885 y 1895, pero, como una categoría de población dentro de una región específica, limitada a la Araucanía y provincias sureñas (Pinto 2004 Ms-d y Ms-f citado en Foerster, Gundermann, y Vergara, 2005).

En 1907 se hace la primera cuantificación sistemática de población indígena posterior a la ocupación, manteniendo el conteo censal circunscrito a los 'araucanos'. Siguen esta misma lógica los censos de 1920, 1930 y 1940. Si bien se manifiesta un cambio en el censo de 1952, al hacerse extensiva la cobertura del conteo de población indígena a nivel nacional, lo hace exclusivamente en referencia a la población mapuche. En los censos que siguen, no existen empadronamientos especiales que permitan una cuantificación de la población indígena, haciendo alusión a ella sólo a través de la inclusión de un concepto de 'reducción' dentro de las categorías de unidades pobladas (Pinto, 2004 Ms-a, Ms-b y Ms-d; Pinto, 2005 Ms citado en Foerster et al., 2005). Como consecuencia de dichas acciones cabe mencionar

la omisión de las particularidades de los pueblos originarios de nuestro país, siendo considerados exclusivamente como *Población Indígena Mapuche*.

No es hasta 1992 que se introduce una pregunta dirigida (pero restringida y con ciertas particularidades)³ a la cuantificación de población indígena, a raíz de las demandas sobre información censal de indígenas promovida por movimientos indios de América Latina y retomada por los distintos gobiernos de la zona (Foerster et al., 2005).

El primer título de la ley indígena de 1993 se llama “*De los Indígenas, sus culturas y sus comunidades*”, que contiene los primeros 11 artículos, distribuidos en 4 párrafos: *1.Principios Generales, 2.De la Calidad de Indígena, 3.De las Culturas Indígenas y 4.De la Comunidad Indígena*.

En los párrafos 1 y 2 se describen las características principales que entran en reconocimiento como aquellas propias de los indígenas en Chile y el reconocimiento particular de nueve *etnias* diferentes en el país. El último artículo del segundo párrafo manifiesta que “*los censos de población nacional deberán determinar la población indígena existente en el país*” (Art.6), según las características explicitadas, las cuales serían consideradas en el censo 2002.

Es así como según el XVII Censo de Población y Vivienda (último censo válido en Chile), se estima que el 4,6 % de la población (equivalentes a 692.192 personas) pertenece a uno de los nueve pueblos considerados en la Ley Indígena. El pueblo Mapuche es el más numeroso, representando el 87,3% del total de los indígenas (Instituto Nacional de Estadísticas INE-Chile, 2002).

Cabe mencionar que ahí se encuentra una primera incongruencia, puesto que en el censo se pregunta por pertenencia a alguno de los “pueblos” reconocidos, aún cuando la ley no les confiere dicho reconocimiento. Es pertinente, entonces, hacer algunos alcances sobre el

³ La pregunta censal sólo hace referencia a 3 pueblos originarios: Mapuche, Aymara y Rapanui; además de ser antecedida por la cláusula referida a la condición de “chileno”, tendiendo a instalar como primer referente identitario el “ser chileno” obligando a adicionar su identidad étnica a la primera (Foerster et al., 2005).

reconocimiento de los indígenas establecidos por la ley y las diferencias que se encuentran en ésta con respecto al proyecto presentado en 1991 por la CEPI (citado en Informe del Programa de Derechos Indígenas Instituto de Estudios Indígenas, 2003).

V.1.1.c De la Ley y diferencias conceptuales

En primer lugar se solicita, por parte de los indígenas, se les reconozca su carácter de **pueblos** al interior del estado chileno y con ello derechos colectivos concomitantes – participación, autonomía y autogestión–. Se niega este reconocimiento y se les relega a la categoría de **etnias** (*Art.1*), acusando con ello la incapacidad del Estado en particular y de la sociedad chilena en general de reconocer y aceptar su existencia como **agrupaciones sociopolíticas** y **culturales** preexistentes al estado chileno, y diferentes del resto de la sociedad. Confinándolos a **agrupaciones étnicas** con **manifestaciones culturales comunes**. Dinamitando con ello cualquier posibilidad de autogestión, autonomía y participación política real.

Segundo, en el artículo 1 se hace referencia a la **tierra** como el fundamento principal de su existencia y cultura. Cabe señalar al respecto, que en el proyecto presentado se proponía la incorporación del concepto de **territorio** indígena comprendiendo por tal “el espacio social, demográfico, ecológico y cultural fundamental para la existencia y desarrollo de los pueblos indígenas” (Centro de políticas públicas y derechos indígenas –Archivo histórico digital– 2003 p.13), y el concepto de **territorio de desarrollo indígena**, entendiéndolo como “un espacio de creación, desarrollo y vida de los pueblos indígenas que excede, muchas veces las propias tierras que ellos mantienen en propiedad. Siendo parte de los territorios: las aguas, el aire, los lagos, las riberas del mar, el suelo, el subsuelo, la flora y la fauna” (Centro de políticas públicas y derechos indígenas –Archivo histórico digital– 2003 p.4). Sin embargo el primero fue reemplazado por **tierras indígenas** y el segundo por la figura de “**Áreas de Desarrollo Indígena** (ADI)”.

Dichos reemplazos en la ley aprobada se debió a temores, por parte de los sectores más conservadores del Parlamento, de fragmentación del Estado (Informe del Programa de Derechos Indígenas Instituto de Estudios Indígenas, 2003). Dicho temor tiene relación con

el significado político que se le confiere al territorio v/s a aquél que se le confiere a la tierra. Donde el segundo queda subordinado al primero que depende administrativa y jurídicamente del Estado. Quedando así las *tierras* indígenas supeditadas al *territorio nacional* tanto política como discursivamente. Estos cambios conceptuales cumplen la misma lógica que contiene el cambio de *pueblos* por *etnias*: la imposibilidad de autogestión, autonomía y participación política real; determinando la relación en la que se inscribe a la población indígena con respecto al poder soberano del estado en particular y el lugar que ocupa en la sociedad en general.

Refuerzan esta lógica la conceptualización de *agrupaciones humanas EN territorio nacional* (Art. 1), fragmentando la posibilidad de reconocerse y validarse como pueblo; y el hecho de que a la identificación de cualquiera de las *etnias reconocidas*, le antecede la calidad de chileno (Art.2), sujetando la primera a la segunda.

Si bien se reconocen *etnias* diferenciadas en la Ley, no se escapa a la lógica de diferenciación de *razas*. Que emerge como una manera de fragmentar el campo de lo biológico que el poder tomó a su cargo. Es así como se ponen de manifiesto los elementos heredados que ponen como centro de referencia a Europa y con ello las dimensiones de la identidad cultural con respecto a las cuales determinamos qué sectores de la población configuramos como los “otros”.

V.1.1.d De los Derechos Políticos y Participatorios

En esta materia la ley dice intentar poner fin a la marginación de la que habían sido objeto los indígenas en Chile. La ley reconoce la existencia de *etnias* diferenciadas; promueve: la organización legal de los indígenas y de sus comunidades, la participación en la instancia creada para la coordinación de la política indígena del estado (CONADI) y la consulta a las organizaciones indígenas por parte de los organismos públicos en aquellas materias que les atañen. Esto, a modo de responder a la demanda dominante del movimiento mapuche de la época (Informe del Programa de Derechos Indígenas Instituto de Estudios Indígenas, 2003).

V.1.1.e Del reconocimiento y Dimensiones de Identidad

Dado que las identidades culturales sólo son comprensibles como categorías históricas, es que el análisis de los artículos relacionados con el reconocimiento de los indígenas se hace en relación a las dimensiones de identidad abiertas por el inicio de la modernidad, el capitalismo y la formación de naciones-estado europeas y que coinciden con el descubrimiento y conquista de América. La identidad indígena en Chile en tanto identidad cultural, es incomprensible fuera de estos procesos como categorías a priori ni mucho menos genuinas. Se condicen con procesos histórico-políticos que inciden en procesos de subjetivación y reproducción de realidades sociales que sujetan a unos y otros actores a ciertos lugares y categorías sociales.

Dimensión Temporal: se hace alusión a esta dimensión al reconocer a los indígenas como “los **descendientes** de agrupaciones humanas (...) desde tiempos **precolombinos** que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias (...) valorando su existencia por **ser parte esencial de las raíces de la Nación chilena**” (Art.1) y reconociendo a las comunidades como indígenas cuando “**provengan de un mismo poblado antiguo**” (Art.9).

Cabe destacar los conceptos **descendiente-precolombino, raíces de la nación y poblado antiguo**, donde si bien se reconoce ciertamente la existencia de un “otro”, lo hace desde un lugar que lo deja sujeto a un pasado “superado”. Algo que fue, pero que ya no se quiere: “lo precolombino”; ya que remite a un tiempo anterior a la conformación del estado-nación chileno. Igualmente, “ellos” (los indígenas) son considerados como la “**raíz de la nación**”, lo más profundo, lo más lejano, lo más anterior, los que estaban “antes”, antes del descubrimiento, antes de la conquista, los originarios. Pero, no son raíz de sus raíces, son **raíces de la nación**, de esa nación que conformada, subyuga a los indígenas a través de procesos de “civilización”. Así, el “reconocimiento” del “Otro” queda sujeto a un pasado que se contrapone con los objetivos de la modernidad y de la noción de “desarrollo”. Por lo tanto remite al lugar de lo tradicional, de lo que no cambia, de lo que no se adecúa al porvenir del futuro, de lo obsoleto.

Dimensión Espacial: se alude a esta dimensión al considerar “*indígenas a aquellas personas que sean hijos de padre o madre indígena que desciendan de habitantes originarios de tierras indígenas* (Art.2a; Art.9c). Vinculándolos a espacios territoriales, que después de la conformación de las ciudades modernas, quedan confinados a la marginalidad, a aquellos espacios que están fuera de la “ciudad”, contraponiéndose a lo moderno y a lo civilizado, remitiendo a lo originario y a lo primitivo. Refuerza esta idea el hecho de tratarlo como *tierras* indígenas y no *territorios o territorialidad*.

Dimensión de Contenido: al reconocer que “los indígenas *conservan* manifestaciones *étnicas* y culturales propias (...) como la práctica de formas de vida, costumbres o religión de un modo habitual” (Art.1; 2b) lo hace vinculándolo a manifestaciones precolombinas. Ya que primero los reconoce como agrupaciones humanas desde tiempos precolombinos para luego caracterizar el hecho de que *conservan* dichas formas *étnicas* culturales, que por lo demás son propias, por lo tanto de “ellos”, reforzando la diferenciación. El carácter de *conservar* manifestaciones culturales precolombinas, lo instala en el imaginario como “lo primitivo” y no abre el espacio a conocer y comprender los cambios naturales en dichas manifestaciones. Los aleja de lo civilizado. Se refuerza también el carácter étnico del que se habló al principio, con la carga simbólica que ello conlleva. Al aludir a la “práctica de formas de vida” no hay una comprensión holística de lo que ello significa, puesto que se trata de una cosmovisión diferente que difícilmente pueda caracterizarse por prácticas *habituales* aisladas, tiene más que ver con la identificación de una forma de vida desde un sentido diferente.

Otro aspecto que puede ser considerado dentro de esta dimensión es el reconocimiento de que comparten la *tierra* (más no el territorio) como el fundamento principal de su existencia y cultura (Art.1) aboliendo el sentido real de la relación que tienen los indígenas con su entorno y prácticas culturales, simplificándola y pudiendo confundirse eventualmente con un mero elemento material.

V.1.1.f De la participación

El título V –*Arts.34-36*–: de esta ley se titula “*Sobre la Participación*”. Sin embargo se alude, de manera transversal, a “espacios” participatorios que se les confiere a los indígenas, sus comunidades y asociaciones en las diversas materias expuestas en la ley. Por lo tanto se tratará de hacer un análisis integrativo con respecto a la participación aludiendo a artículos que se encuentran igualmente fuera de este título en particular.

Si bien se llama a los servicios de administración del Estado y a las organizaciones de carácter territorial a incorporar la participación de las organizaciones indígenas solo se hace en tanto carácter consultivo, siempre y cuando la legislación lo permita (*Art.34; Art.29*). Siendo finalmente la CONAF, el SAG, la CONADI (*Art.35*) y el MIDEPLAN (*Art.26*), quienes determinen el alcance de la participación indígena.

En cuanto a la posibilidad de autogestión económica no se establecieron derechos que permitiesen a los indígenas y a sus comunidades definir el tipo de desarrollo a impulsar en sus áreas tradicionales. Ejemplo de ello es que no se contemplaron formas de participación indígena en la administración de las ADI, reconociendo sólo una participación indígena mediatizada por la decisión del ejecutivo en el Consejo Nacional de la CONADI. Ello, además de una limitada participación de carácter consultivo en las decisiones de los servicios de la administración del estado y en la administración de las áreas protegidas ubicadas en las ADI (Informe del Programa de Derechos Indígenas Instituto de Estudios Indígenas, 2003).

Por otro lado, el reconocimiento establecido por la ley sobre la participación y autonomía relativa en el ámbito de la justicia, contrasta significativamente con aquel contenido en el proyecto de ley presentado al Congreso Nacional. En dicho proyecto se reconocía “la existencia y validez del derecho consuetudinario y la costumbre de los pueblos indígenas”, agregando además que “al aplicarse la legislación a estos pueblos deberán tomarse debidamente en consideración las costumbres y derechos”. También se especificaba su naturaleza y sus límites al disponer que “(...) los pueblos indígenas (...) tendrán derecho a conservar sus costumbres e instituciones propias, siempre que éstas no sean incompatibles

con los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución Política del Estado y en los tratados internacionales ratificados por Chile (...)” (art.59 proyecto citado en Informe del Programa de Derechos Indígenas Instituto de Estudios Indígenas, 2003).

En el mismo proyecto se proponía, según la costumbre y el derecho consuetudinario, la figura de los Jueces de Paz indígenas como elemento fundamental para resolver conflictos de menor cuantía a nivel comunitario, sometidos a su conocimiento (arts. 91 y 93 proyecto citado en Informe del Programa de Derechos Indígenas Instituto de Estudios Indígenas, 2003), propuesta que tampoco fue recogida por el Congreso en el texto aprobado. Confirmando con ello que el reconocimiento del “otro” se inscribe en una lógica para establecer los límites de la diferencia más que de proporcionar instancias de integración de la diferencia. Se limita a aceptar y subyugar dicha diferencia dentro de los cánones legislativos nacionales hegemónicos.

V.1.1.g Derecho al desarrollo

El estado se “asume” como principal responsable en el apoyo a la superación de la marginalidad económica y social a la que habían sido confinados los mapuche a través de políticas de reducción, estableciendo como deber de la sociedad en general y del estado en particular, el respeto, protección y promoción del desarrollo de los indígenas, sus familias y comunidades (art.1 inc.3). Como mecanismo específico para abordar esta materia, la ley crea un Fondo de Desarrollo Indígena, cuyo objeto será financiar programas especiales dirigidos al desarrollo de las personas y comunidades indígenas. (...) El fondo será financiado a través de recursos de la ley anual de presupuesto y de la cooperación internacional, y será administrado por CONADI.

Sin embargo, las disposiciones son muy generales. No se especifica en ellas la orientación que se dará al Fondo de Desarrollo (FDI). No se vincula en forma directa este fondo con el de Tierras y Aguas Indígenas (FTAI) creado por la ley. No se consagra la participación indígena en las ADI. Nada se señala en relación con el derecho de los indígenas de ser consultados y a participar en la toma de decisiones en planes de desarrollo públicos o

privados a ser ejecutados en sus tierras territorios colindantes. Claro ejemplo de ello la hidroeléctrica de Ralco y el aeropuerto inaugurado este año 2014 en la ciudad de Temuco.

V.1.1.h Derechos culturales y de la Educación

Se incorporan en la legislación una serie de disposiciones tendientes a la afirmación y protección cultural indígena, respondiendo a la demanda por el reconocimiento de sus derechos culturales y lingüísticos, con la finalidad de “revertir” las políticas asimilacionistas que fueron desarrolladas por el estado chileno desde su creación.

Sin embargo, en el artículo 7 se supedita el derecho de los indígenas al desarrollo de sus manifestaciones culturales a la moral y buenas costumbres y orden público de la sociedad chilena, lo que denota el reconocimiento de las culturas indígenas como culturas subordinadas –al igual que el tema de la nacionalidad y de las tierras–. Al hacer esta declaración también se alude de manera implícita a la concepción que se tiene en el imaginario sobre los indígenas: lo incivilizado.

En la propuesta de ley enviada al congreso por la CEPI, se establecía que la nueva legislación debía plantear el reconocimiento, el respeto, valoración y fomento de las culturas y lenguas indígenas, acogiendo para ello el principio que las culturas deben ser asumidas y respetadas en su globalidad. Esto implica la no utilización parcial de las culturas con fines folclóricos o turísticos. Sin embargo, esta disposición no siempre es cumplida, pudiendo ver en los canales nacionales a autoridades políticas participando con atuendos tradicionales en la celebración del We-Xipantu. Con ello se manifiesta una sobre identificación folclorizada con respecto a la cultura de los mapuche y acusa una falta en tanto que en ceremonias sagradas no se permite la grabación ni la toma de fotografías. En cuanto al turismo, es posible reconocer un potencial desarrollo del etnoturismo (al menos en la novena región) que se contrapone a la lógica de la cosmovisión de los pueblos originarios. Ejemplo claro de ello es la página web <http://www.araucaniasinfronteras.cl> que funciona como red de información de puntos etnoturísticos.

La subordinación de los indígenas queda establecida también al declarar como responsabilidad del Estado de promover las culturas indígenas (desde arriba), por ser patrimonio de la nación chilena, aun cuando en el aparatado de reconocimiento se les reconoce como “anterior” a la conformación de la nación, siendo hoy *de* la nación.

Por otro lado, se establece en el artículo 8, como medida para combatir la discriminación manifiesta e intencionada en contra de los indígenas, en razón de su origen y su cultura una sanción monetaria equivalente a entre uno y cinco ingresos mínimos mensuales. Esta medida resulta inefectiva para eliminar una práctica cultural arraigada en la sociedad chilena. Más que la erradicación de la discriminación, lo que se promueve es una dislocación de la discriminación, donde ésta va adquiriendo nuevas formas, que al no visibilizarlas se profundizan y naturalizan.

Por otro lado, muchos de los mecanismos para el reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas contenidos en la ley (Art.28) son de carácter programático y no exigibles por los indígenas en caso de incumplimiento por parte del Estado.

Cabe mencionar con respecto a la educación, que el Art. 32 establece que, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al respecto sólo mencionar que es difícil pensar una educación *intercultural* dirigida a un solo segmento de la población. Este aspecto se retomará en el siguiente apartado al analizar el Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

V.1.2 Del Programa De Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)

La necesidad de plantear un Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) se erige como respuesta a la crítica al sistema de educación oficial considerado en extremo rígido, estructurado y homogéneo y que, por ende, no se adaptaba a aquellos estudiantes que

provenían de una realidad cultural distinta. Sino que profundizaba relaciones interétnicas de dominación impuestas por el Estado chileno (Ministerio de Educación, s.f.b)

Es así como en el marco de la ley 19.253 a través de los artículos 28 y 32, se establece: “el uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena” y la “implementación de un sistema de Educación Intercultural Bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global”. Imponiendo con ello el desafío de convertir la escuela en un espacio educativo en el cual se asegure a niños y niñas de culturas y lenguas diferentes, el acceso a oportunidades de aprendizaje de las lenguas indígenas, de modo sistemático y pertinentes a su realidad (Ministerio de Educación, 2009).

El MINEDUC se basa en los datos presentados por fuentes del Mideplan que afirman que la pobreza se da en mayor medida en la población indígena, para postular que este factor conjugado con otros, tales como la descontextualización de los aprendizajes en relación a la cultura y la lengua local, inciden directamente en los bajos niveles de desempeño observados en los resultados de la prueba SIMCE, de aquellos establecimientos educacionales que cuentan con niños y niñas indígenas entre sus alumnos (Ministerio de Educación, 2005).

En tal contexto, el PEIB considera como problemática principal el hecho de que los establecimientos educacionales –con matrícula significativa de educandos indígenas– trabajen sobre la base de currículos descontextualizados en relación con la cultura y la lengua (Ministerio de Educación, 2005).

La descontextualización curricular actuaría como factor que acentuaría las desventajas de los alumnos y alumnas que estudian en contextos de interculturalidad, limitando las posibilidades de desarrollo de las competencias sociales, tanto desde la perspectiva de las culturas indígenas, como desde las metas de aprendizaje que el propio MINEDUC se propone. Es por ello que se requiere contar con Programas Educativos pertinentes que consideren la diversidad cultural y lingüística de las niñas y niños que participan de la

educación formal y que, a la vez, se ajusten a los procesos educativos impulsados por la reforma educacional (Ministerio de Educación, 2005).

Según el Ministerio de Educación (2005) los factores que inciden en la descontextualización curricular son los siguientes:

- La formación inicial de los educadores no considera aspectos de las culturas y lenguas indígenas, así como tampoco de la comunidad en la que, muchos de ellos, ejercen la docencia. Del mismo modo, no se desarrollan competencias interculturales que permiten el aprendizaje y valoración desde las distintas visiones de mundo que convergen en las escuelas.
- Las prácticas pedagógicas, desarrolladas en los establecimientos con matrícula indígena, se encuentran igualmente descontextualizadas en relación con aspectos de la cultura y la lengua indígena, y tampoco favorecen el diálogo intercultural.
- Los recursos de aprendizaje y los materiales didácticos de apoyo a la labor docente no son pertinentes a la educación intercultural bilingüe, ni a las representaciones sociales y simbólicas propias de los Pueblos Indígenas.
- El conocimiento sobre contenidos y lenguas indígenas no se encuentran sistematizados.
- Las comunidades indígenas no participan de los procesos educativos que se desarrollan en los establecimientos educacionales insertos en comunidades.

Para revertir los factores de descontextualización se proponen, a través del PEIB, ciertas características que permitirían enfrentar estas problemáticas (Ministerio de Educación, 2005):

- La EIB concibe la práctica pedagógica como un fenómeno estrechamente ligado a la pertinencia de los aprendizajes, a la contextualización de los contenidos didácticos y a la centralidad del educando como el eje que orienta el quehacer docente con la participación de la familia y de las comunidades. Bajo estos parámetros, se entiende que el conocimiento es sólo la aproximación a un suceso relativo, que motiva a seguir buscando, inquiriendo y brindando a cada individuo la posibilidad de ser auténticos y únicos, pero con absoluto respeto en el otro.

- La pedagogía intercultural faculta a quien enseña y a quien aprende, a comunicarse, a expresar afecto, a pensar. Propone una búsqueda de identidad étnica en las niñas y niños; quienes, con la reflexión sobre sus propios intereses participan activamente en la construcción de sus proyectos de vida.
- La EIB otorga, a nuestros niños y niñas, la oportunidad de la alteridad con sus iguales, es decir, el reconocimiento del otro en tanto que individuo, si bien no idéntico, sí reconocido por sus diferencias. Lo anterior, se evidencia en el hecho de que las relaciones de alteridad atraviesan la cultura y se manifiestan en la creación, constitución y reconstrucción permanente de los saberes. A partir de éstas, el conocimiento es un proceso que acepta la crítica, enfrenta la contradicción y asume la vida humana y sus obras desde una perspectiva histórica, posibilitando la continua revisión sobre el sentido de las acciones. Todo lo cual, coadyuva a la puesta en duda y, por ende, a la argumentación de su legitimidad, tanto de las instituciones, los saberes como de los objetos materiales.
- Quienes se eduquen en la interculturalidad, aprenden a valorar los conocimientos que les son cercanos, a relacionarse en mundos distintos al propio, a enriquecerse como sujetos a través de conocimientos, valores, prácticas y visiones que los otros complementan a la identidad personal y del colectivo al que se pertenece. No sólo se profundiza la democracia como comunidad política con este tipo de prácticas, sino que además se construye una sociedad más armónica que sin desconocer el conflicto, fomenta el diálogo donde todas y todos quepan sin exclusión.

En base a lo anterior los objetivos que propone el MINEDUC como parte del PEIB, serían los siguientes (Ministerio de Educación, 2005):

Objetivo General del Programa de Educación Intercultural Bilingüe

- “contribuir a mejorar los logros de aprendizaje, a partir del fortalecimiento de la identidad étnica de las niñas y los niños de establecimientos educacionales de Educación Básica ubicados en contextos de diversidad cultural y lingüística”.

Objetivos Estratégicos Ministeriales Relacionados:

- Mejorar los aprendizajes de quienes cursan la Enseñanza General Básica, priorizando a la población con mayores necesidades socioeconómicas y educativas.
- Fortalecer la profesión docente.
- Estimular la acción artístico-cultural, resguardando el acceso equitativo a los bienes y servicios culturales y proteger el Patrimonio Nacional.
- Desarrollar, mejorar y potenciar los recursos materiales, humanos, de información y los procedimientos de trabajo interno del MINEDUC.
- Aumentar la incorporación de los alumnos a la Jornada Escolar Completa (JEC) y mejorar la calidad de los tiempos, espacios y recursos educativos de los establecimientos educacionales en JEC.
- Elaboración y desarrollo del currículum; entrega de recursos educativos y medios informáticos que permitan los aprendizajes.

Para cumplir con los objetivos propuestos, el PEIB definió tres ejes prioritarios para implementar la propuesta pedagógica en las escuelas adscritas a él, los cuales tienen relación con participación, contextualización del currículum y con el fortalecimiento de las lenguas indígenas (Ministerio de Educación, s.f.b):

1.- **Participación:** se fundamenta en la idea de la legitimidad política basada en el consenso, donde la participación es vista como un factor de transparencia permanente que permite asumir la responsabilidad compartida en los resultados de los procesos. Sin embargo esto no siempre resulta terminando a veces en la división de comunidades más que en procesos de identificación y compromiso.

En este punto se apela a la necesidad de involucrar a todos los actores en distintos niveles para adecuar el sistema de educación formal a una realidad sociocultural y lingüística propia de las comunidades indígenas, para poder implementar una forma de trabajo en Educación Intercultural Bilingüe, aprovechando la totalidad de los elementos que constituyen el capital social de sus *pueblos*. Para reforzar la idea del uso del capital social se argumenta que “(...) Una comunidad puede carecer de recursos económicos, pero siempre tiene capital social: las comunidades pobres tienen normalmente todos los

elementos constituyentes de éste: valores compartidos, cultura, tradiciones, sabiduría acumulada, redes de solidaridad y expectativas de comportamiento recíproco.” (p. 12).

2.- **Contextualización del Currículum:** El currículum es entendido como “aquella selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de los alumnos y alumnas en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuyen a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura. En este marco, la contextualización curricular cumple la función social de vincular los ámbitos definidos por la escuela y por la sociedad.” (p. 13).

La atención del programa está dirigida hacia aquellos establecimientos educacionales con matrícula significativa de niños y niñas indígenas que presentan bajos logros de aprendizaje y que se basan en currículum descontextualizados en relación a su cultura y su lengua local. Entendiendo por logros de aprendizaje el conjunto de competencias básicas definidas por el MINEDUC para cada nivel de educación y aquellas competencias propias de los contextos interculturales en el que se desarrollan los niños y niñas (Ministerio de Educación, s.f.b).

La focalización del programa se basa en la afirmación de que entre los factores que inciden en los escasos logros de aprendizaje, evaluados a través de la prueba SIMCE, se encuentran las variables ‘indígena’ y ‘pobreza’. Llegando a concluir que “un estudiante indígena y pobre obtendrá resultados significativamente menores en su rendimiento escolar en relación con el promedio de los estudiantes”. Por lo tanto, la descontextualización del currículum acentuaría la desigualdad existente en la distribución de conocimiento disponible. (Ministerio de Educación, s.f.b).

3.- **Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas:** la propuesta de la EIB orienta su accionar hacia el fortalecimiento de las lenguas indígenas en las escuelas, con el objetivo de que los estudiantes se conecten con el conjunto de conocimientos, representaciones y significaciones de las culturales a las cuales pertenecen. Se postula que con ello se estaría contribuyendo al reconocimiento de la identidad étnica y al mejoramiento de la autoestima.

Sin embargo, insta a que haya claridad en torno a los objetivos lingüísticos del programa – qué tipos de bilingüismo se quiere lograr, qué grado de bilingüismo, cuáles son las actitudes de la comunidad en relación con las dos lenguas, cuáles son las ventajas y desventajas del bilingüismo (psicológicas, culturales, pedagógicas, etc.)– permitiendo diseñar estrategias adecuadas para intervenir aquellos aspectos atinentes a la promoción social de la lengua minorizada (Ministerio de Educación, s.f.b).

El eje de Fortalecimiento Lingüístico requiere que las escuelas a través del Programa Educacional Institucional (PEI), de la propuesta curricular, del diseño de prácticas pedagógicas, de la planificación de actividades y de la ejecución de proyectos docentes, se generen permanentemente espacios para que la comunidad hablante incorpore el uso de la lengua y, a través de esto, logre el fortalecimiento de su identidad, en el caso de los alumnos y alumnas no indígenas, se intenta fomentar actitudes que valoren, comprendan y reconozcan la cultura de los pueblos indígenas de Chile . (Ministerio de Educación, s.f.b).

EL PEI intercultural es un instrumento técnico, político y de gestión elaborado en forma conjunta por la comunidad escolar y la participación indígena. Tiene el propósito de realizar una práctica pedagógica lo más coherente y eficaz posible. (Ministerio de Educación, s.f.b).

En su formato técnico, este programa se configura en torno a los tres ejes expuestos, que coinciden con los del PEIB (el currículum, fortalecimiento lingüístico y participación); estableciendo puntos de articulación entre el interés general del Estado respecto de la educación formal y el interés particular de cada establecimiento, inserto en una comunidad local indígena, en los que se conjugan los principios de diversidad cultural (Ministerio de Educación, s.f.b).

Es así como la creación de este programa al interior del MINEDUC, es vista como una señal del reconocimiento de la existencia de niñas y niños con diversidad cultural y lingüística. Que exige un tratamiento pertinente para el logro de mejores aprendizajes medidos por SIMCE. En este sentido, el MINEDUC dice estar ampliando su oferta

educativa, de acuerdo a las necesidades de aprendizaje del educando a través de la consideración, estudio y construcción de modelos curriculares que atienden esta diversidad (Ministerio de Educación, 2005).

En síntesis, una EIB se justificaría no sólo por los bajos niveles de escolaridad de la población indígena, la existencia de bajo rendimiento y logros de aprendizajes de las niñas y niños indígenas en relación a las metas del sistema, sino que también por los conocimientos y saberes de los Pueblos Indígenas, como de otros grupos culturalmente diferenciados, constituyéndose en una oportunidad para avanzar en la construcción de una sociedad que se enriquezca en la diversidad (Ministerio de Educación, 2005).

Desde el punto de vista de los Pueblos Indígenas, la EIB sería el modelo educativo que permitiría ejercer su derecho natural de aprender la lengua de su pueblo, y a través de ella, conectarse con lo fundamental de su cultura de origen y al mismo tiempo aprender la lengua nacional que le ha de servir para conocer y manejar los códigos culturales de la sociedad nacional (Ministerio de Educación, 2005).

V.1.2.a Análisis

En primer lugar el problema de la educación se plantea como un sistema rígido, estructurado y homogéneo y que no se adapta a la realidad y necesidades de niños y niñas que provienen de una realidad cultural distinta. Entendiendo “esa realidad cultural distinta”, a mí parecer, de una manera un tanto simplista. Puesto que dicha diferencia la establece entorno a las culturas indígenas, siendo que Chile es en sí un país tremendamente heterogéneo a nivel cultural más allá de las diferencias étnicas. Donde las diferencias geográficas, climáticas, de flora y fauna, etc. determinan una forma de relacionarse y de comprensión particulares del mundo, manifestándose en expresiones culturales diferenciadas, instalando discursivamente al indígena como lo diferente.

De cualquier modo, se problematiza en primera instancia la descontextualización del currículum educativo en tanto no se adecúa a las realidades de los educandos indígenas. Sin embargo pareciera haber una diferencia en la interpretación del problema desde la

demanda indígena frente la necesidad de una educación intercultural y aquella que hace el MINEDUC para justificarla.

Desde la demanda indígena se plantea la necesidad de la implementación de un sistema educacional intercultural bilingüe justificándose en la necesidad de poder acceder a una educación que no se rija por un sistema de asimilación cultural de los indígenas a la sociedad global, sino como un instrumento que fomente su participación e identidad desde su propia cultura (Centro de políticas públicas y derechos indígenas –Archivo histórico digital– 2003). Mientras que el MINEDUC lo presenta en términos de rendimiento académico (medido a través del SIMCE, sistema de medición utilizado en todo el país), donde los bajos rendimientos son primero justificados por los índices de pobreza que presentan los indígenas –según datos del Mideplan– y después por la descontextualización curricular educacional. El MINEDUC hace una especie de conjunción entre ambos factores “indígena-pobre”, y los presenta como factores de riesgo de bajo rendimiento escolar, quedando establecido en los objetivos estratégicos ministeriales el “mejorar los aprendizajes (...) priorizando a la población con mayores necesidades socioeconómicas y educativas”.

El vincular a los indígenas con un nivel socioeconómico bajo vuelve a aparecer en los ejes prioritarios que se proponen para poder cumplir con los objetivos del PEIB. En el eje de participación se alude a la necesidad de considerar “el capital social de sus pueblos” argumentando que “(...) una comunidad puede carecer de recursos económicos, pero siempre tiene capital social: las comunidades pobres tienen normalmente todos los elementos constituyentes de éste”. Hay 3 cosas que llaman principalmente mi atención. La primera es que no parece haber una clara diferencia entre pueblo y comunidad, utilizando los dos conceptos indistintamente. Creo que es una confusión a nivel social, es un reflejo de la incomprensión que existe en torno a las culturas indígenas en general. Lo segundo, es la vinculación indígena y pobreza, como si fuera impensable una sin la otra. Por lo demás no se hace cargo de esta vinculación, porque el PEIB se justifica desde el fortalecimiento identitario en contextos culturales diferenciados, no en la superación de la pobreza. Pero al ligar indígena-pobreza es muy difícil pensar la identificación con una de las partes y no con

la otra. Por lo demás, el situarlos en el lugar de pobreza, se construye a un sujeto “necesitado” en tanto está en el lugar de la falta. Justificando con mayor énfasis la necesidad de focalizar la intervención. Y lo tercero, que refuerza lo anterior, es la afirmación de que “normalmente” cuentan con los elementos de capital social. Por lo tanto existirían momentos y/o circunstancias en que no.

Creo que lo expuesto es lo que se trasluce de un discurso ideológico social, de cómo se percibe al otro, y por ende en el lugar en que se le sigue sosteniendo. El PEIB es proclamado como una necesidad de democratizar la escolarización por parte de los indígenas. Pero se impulsa bajo la lógica hegemónica occidental, donde la ley es la que insta la necesidad “de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global” (Ley N° 19.253, Art. 32). Siendo los indígenas los que deben aprender a convivir de la mejor manera entre estos dos “polos” como si fuesen dos contextos diferentes.

Por otro lado, si bien el PEIB se justifica como una medida para fortalecer la identidad cultural en educandos indígenas proponiendo la integración de elementos culturales diferenciados pertinentes, éstos son remitidos casi exclusivamente a la lengua. Lo cual se evidencia en el diseño curricular de contenidos mínimos, que hacen referencia a la oralidad y a la comunicación escrita. Si bien la lengua es el fundamento de una cultura, en tanto es a través de ella que se transmiten los conocimientos y la cosmovisión de la misma, la identidad no se limita a este único aspecto. Tiene que ver también con cómo se promueve el conocimiento, sistemas de evaluación, contenidos mínimos obligatorios en otras áreas curriculares (matemáticas, lenguaje, historia, ciencias, educación física, etc.) que siguen teniendo la misma lógica del modelo nacional. Por lo demás los elementos de identificación no son neutros, traen consigo una carga socialmente valorizada. No es menor que se plantee la lengua que se intenta promover como aquella minorizada y que sea justamente la lengua el eje central de la contextualización curricular y promoción cultural en contextos escolares. Fue la lengua lo que en primera instancia se les arrebató a los pueblos indígenas en contexto escolar como parte de un proceso de asimilación cultural. Y se “re-instala” en ese mismo contexto sin hacerse cargo de los procesos históricos que la sujetan.

Una de las características a las que hace referencia el PEIB para revertir los problemas de la descontextualización, es la ventaja de “otorgar la oportunidad de la alteridad”, sin embargo, pareciera ser, que no se hace cargo sobre a quién y desde dónde se identifica la “alteridad” y las consecuencias que ello genera en los procesos de subjetivación. Al evaluar las diferencias desde la alteridad, claramente produce contradicción. Es algo que se contraría a la norma, identificando lo diferente como lo contrario. Se diferencia a ese Otro como posible sujeto de intervención que es necesario regular para que se “adecúe” a una sociedad donde a priori la diversidad no es legítima. Igualmente al establecer la “posibilidad de relacionarse en mundos distintos al propio”, se hace una división entre dos o más mundos, sin integrar la diferencia y el derecho a convivir en ella en un mismo mundo.

Otro punto que cabe mencionar, es el hecho de que el PEIB se focalice a instituciones escolares con una “matrícula significativa de niños y niñas indígenas” aludiendo a que son estos los espacios considerados como contextos de diversidad cultural y lingüística. A mi parecer, la lógica que opera en dicha focalización tiene más que ver con una maximización de la diferenciación que con una lógica de integración social de elementos culturales diversos, puesto que siguen consolidándose como instituciones educacionales para indígenas ya que difícilmente se puede pensar una educación *intercultural* dirigida a un solo segmento de la población. Por otro lado, la focalización del programa se basa en la afirmación de que, entre los factores que inciden en los escasos logros de aprendizaje – evaluados a través de la prueba SIMCE–, se encuentran las variables ‘indígena’ y ‘pobreza’. Que como se expuso anteriormente, refuerzan el lugar que ocupan en la sociedad, que se trasluce en el discurso de la propuesta.

Por último, el que dentro de los objetivos ministeriales se encuentre el aumentar la incorporación de los alumnos a la Jornada Escolar Completa (JEC), se condice con el despliegue de la sociedad del trabajo, de la sociedad neoliberal. Donde a los educandos se les familiariza con la jornada laboral del trabajo, aludiendo a una especie de adoctrinamiento en educación que se puede entender como la preparación para las funciones *funcionariales* de la sociedad (Cataldo, H., 2010).

V.2 De las Acciones en La Escuela que Vehiculan Conocimiento en Torno a la Discriminación

V.2.1 Del Inglés y el Mapuzungun

A continuación se exponen 7 puntos comparativos en relación al lugar que ocupan el inglés y el mapuzungun desde la justificación curricular propuesta por el MINEDUC para la implementación de uno y otro. Y que evidentemente trasluce el discurso con el que se opera, el que de manera implícita se manifiesta en la operacionalización de la exposición de ambos sectores en la puesta en práctica en La Escuela Caso.

1.- En primer lugar, el inglés se presenta como materia de carácter obligatorio (desde 5° básico) y está incorporado dentro del currículum general. Mientras que el sector de lengua indígena se encuentra fuera del currículum general y se presenta como un sector de carácter optativo que los establecimientos deben ofrecer cuando la densidad de población indígena sea alta (MINEDUC, 2009; 2012-a; 2013).

2.- El marco curricular de la lengua inglesa está descrito e incorporado hasta el último año escolar (IV° medio) mientras que para la lengua indígena sólo existe su implementación hasta 8° año básico (MINEDUC, 2009; 2012-a; 2013).

3.- La incorporación del inglés en el currículum escolar se justifica por la relevancia del aprendizaje del idioma en todos los ámbitos, en tanto se constituye como una herramienta de comunicación global y una vía de acceso a mayores conocimientos, a una amplia gama de información y a las tecnologías actuales, que permite enfrentar las demandas del entorno y la sociedad. Mientras que la incorporación del mapuzungun, en el contexto del PEIB, se justifica como una forma de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Donde se destaca que la conciliación de ambos códigos (del español y el mapuzungun) incidiría en la constitución identitaria de los educandos, en tanto permite integrar la vida familiar y la escuela de manera complementaria. Aportando herramientas tanto para entender creativamente el mundo en que viven, como para adaptarse con mayor facilidad a los cambios (MINEDUC, 2009; 2012-a; 2013).

4.- El inglés, además de ser un medio de comunicación con otras realidades, contribuiría al desarrollo de habilidades cognitivas y habilidades esenciales para el desarrollo y el éxito de los estudiantes en el mundo globalizado del siglo XXI. Contribuyendo al desarrollo del respeto por otras culturas, a apreciar la propia, y a desarrollar una conciencia de globalidad. Mientras que el mapuzungun contribuiría exclusivamente a la comprensión y valoración de la cultura mapuche, aludiendo que desde el aprendizaje del idioma se pueden aprender aspectos fundamentales de su cultura –tales como la circularidad del tiempo, la relación de la naturaleza como un todo, la posición y definición de la persona en relación con el entorno y la armonía entre pares– (MINEDUC, 2009; 2012-a; 2013) sin hacer alusión a los beneficios que dicho aprendizaje traería con respecto a las habilidades cognitivas. Por lo que el aprendizaje del inglés estaría atravesado por los objetivos transversales de currículum escolar, no así el mapuzungun.

5.- El propósito de la asignatura Inglés es que los alumnos aprendan el idioma y lo utilicen como una herramienta para desenvolverse en situaciones comunicativas simples de variada índole y, principalmente, para acceder a nuevos conocimientos y aprendizajes y responder a las demandas de comunicación global a través de los medios y tecnologías actuales. Mientras que la asignatura de Lengua Indígena, tiene como propósito formativo la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, principalmente en los establecimientos con matrícula escolar indígena (MINEDUC, 2009; 2012-a; 2013). Se minoriza con ello nuevamente la lengua, remitiéndola a espacios territoriales exclusivos. Lo que prima es lo moderno, lo global por sobre lo local y la sociedad de la tecnología, considerando implícitamente como menos relevantes las lenguas indígenas.

6.- Se enfatiza que, para promover un aprendizaje significativo del inglés, las clases lectivas deben contextualizarse según la realidad de los educandos, incluyendo contenidos y/o temas motivadores para los estudiantes y que esté conectado con su propia experiencia y con temas de otras asignaturas. (MINEDUC, 2009; 2012-a; 2013). En cuanto a la lengua indígena, no se explicita en el marco curricular la necesidad de contextualizar los contenidos ni la promoción interrelacional con otras asignaturas, sino que los contenidos

tienen relación con expresiones netamente culturales, en este caso, mapuche. Siendo un conocimiento aislado y poco integrativo. No se utiliza la lengua para abarcar otras áreas, ni se enfatiza por lo tanto la posibilidad de desarrollar la lengua como un instrumento de generación y profundización de conocimiento.

7.- Mientras que se enfatizan para el inglés el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma—comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita—para que los estudiantes puedan comunicarse en forma efectiva y significativa, en diferentes situaciones y con diversos propósitos comunicativos en situaciones reales; para el sector de Lengua Indígena se articula en torno a dos ejes: Oralidad y Comunicación Escrita, orientados ambos hacia la enseñanza, promoción y valoración de las lenguas Indígenas, reconociendo sus códigos y características propias (MINEDUC, 2009; 2012-a; 2013), pero no se hace mención sobre el uso de dichas expresiones en relación a propósitos comunicativos en situaciones reales. Esto refleja el lugar que ambas lenguas ocupan en nuestra sociedad, y el lugar que se le otorgan a los conocimientos aprendidos. Lo occidental tiene una proyección en lo social, por ende es real; mientras que lo “ancestral”, aun cuando operen funciones cognitivas comparables en la aprehensión del conocimiento, no lo es.

A través de los puntos expuestos, queda en evidencia el lugar que ocupa el idioma inglés versus la lengua indígena, aun cuando el inglés es considerado como lengua extranjera y las lenguas indígenas conformen parte de la diversidad étnica en nuestro país. La validación de una lengua por sobre la otra se refleja en la aproximación que se tiene a las mismas en La Escuela Caso.

Es así como, el hecho de que el inglés tenga un carácter obligatorio realza su importancia por sobre la lengua mapuzungun, relegándola a una lengua de segunda categoría. Refuerzan esta idea, en lo simbólico, la metodología con la que se evalúan. Ya que el sector “inglés” se rige por la misma escala de evaluación que el resto de las áreas (lengua y literatura, matemática, ciencias naturales, historia-geografía y ciencias sociales, educación física y salud, artes visuales, educación tecnológica, taller de lectura y música), con escala del 1 al 7, influyendo por tanto en la calificación del rendimiento general de los estudiantes.

Mientras que el sector de mapuzungun, es evaluado acorde a una escala valórica (I: insuficiente; R: regular; B: bueno y MB: muy bueno). En el imaginario, ello establece cuál de las dos lenguas es necesario priorizar, y se internaliza el lugar que ocupan.

Por otro lado, si bien el MINEDUC tiene establecido una programación curricular para lengua indígena hasta 8° año básico, en La Escuela Caso sólo se imparte este sector hasta 4° año básico (2 horas pedagógicas), supliendo las horas que se destinaban al mapuzungun por el inglés. La justificación que La Escuela da al respecto, es que es para beneficio de los educandos en tanto se pretende lleguen mejor preparados al liceo. Estableciendo con ello una clara diferencia de prioridades supeditadas al lugar que ocupan ambas lenguas en la sociedad.

Otra diferencia que se establece es que el inglés es concebido como una herramienta global, que permitiría a los educandos enfrentarse a las demandas del mundo globalizado, abriendo un campo de conocimiento considerado como legítimo y deseable en el mundo, expandiendo redes a través de las TICS. Donde las ventajas de este aprendizaje va más allá del contexto en el que viven. Mientras que el mapuzungun es visto exclusivamente como el aprendizaje de una herramienta local donde su puesta en práctica se remitiría a los espacios privados (vida familiar), donde claramente las ventajas de su aprendizaje no se hacen extensivos a otras áreas de desarrollo. Esta visión es transmitida de alguna u otra manera a la comunidad, en tanto que algunos apoderados han reclamado no entender por qué a los niños y niñas se les enseña mapuzungun cuando es un aprendizaje que no tiene mayores incidencias fuera del contexto escolar, alegando que ellos envían a sus hijos a estudiar cosas que les sirvan. Estos reclamos provienen de personas no mapuche, que aun siendo minoría en La Escuela han hecho eco de alguna u otra manera para que el sector de lengua indígena se imparta sólo hasta 4° básico.

V.2.2 Ceremonias Practicadas en la Escuela (Mes de María – We-Xipantu)

Mes de María

Según cuentan los historiadores, la veneración a la Virgen María en Chile se remonta a la llegada de los españoles, cuando Pedro de Valdivia trajo en 1541 una imagen de la “Virgen

del Socorro”. El Mes de María llegó a América con los misioneros europeos, donde se celebraba tradicionalmente en el mes de mayo, llamado el “mes de las flores”. Dado las condiciones climáticas invertidas, se modificó la fecha de su celebración, trasladándose a noviembre, coincidiendo su culminación con la fiesta de la Inmaculada Concepción, el 8 de diciembre (Medina, C., 2012 en <http://www.ucsc.cl/blogs-academicos/el-mes-de-maria-su-historia/>).

La primera noticia clara que se tiene de la consagración del mes de mayo a la Virgen, viene de Alfonso X, “el Sabio”, rey de España, en el siglo XIII, que invitaba a alabar e invocar a María, ante su altar, en el mes de las flores. Y él mismo escribió las Cantigas de Santa María, porque quería “trovar en honor de la Rosa de las Rosas y de la Flor de las flores” (Op.Cit).

En Chile, tuvo su origen a mediados del siglo XIX en el Seminario de Santiago, por iniciativa del sacerdote Joaquín Larraín Gandarillas, quien recogió esta tradición nacida en Europa. La universalización de esta práctica vino a verificarse en el siglo XIX, cuando fue favorecida y enriquecida con indulgencias por los sumos Pontífices Pío VII y Pío VIII. Se practican especiales ejercicios de piedad durante todos los días, en los que se van considerando diversos misterios, títulos y excelencias de la que es considerada por los católicos, la Madre del Señor (Op.Cit).

We-Xipantu

El We-Xipantu es un día sagrado para los mapuche que consiste en una ceremonia de acompañamiento de la renovación de los ciclos naturales. Lo que podría traducirse, para la comprensión occidental, como el año nuevo mapuche. Sin embargo, el We-Xipantu, a diferencia del año nuevo occidental, adopta un carácter sagrado.

En tiempos ancestrales el método que usaban los mapuche para definir el día del We-Xipantu era a través de la construcción de la Ruka, la cual tenía un fogón en el centro. La puerta principal miraba al Este y tenía un tronco en la entrada en posición vertical. Éstas características permitían que la luz del Sol que entraba por la puerta, cortada por el tronco,

proyectara una sombra determinada en el fogón, indicando el recorrido del Sol y con ello los ciclos naturales: Pukemngen (tiempo de lluvias), pewüngen (tiempo de brotes), walüing (tiempo de abundancia) rimü (tiempo de descanso), y por supuesto el día exacto del We-Xipantu. Ese día el Sol se compenetra con el fogón ubicado al centro de la Ruka. Otro factor que permitía determinar el día del We-Xipantu son las trece lunas nuevas del año. Cada una tiene su nombre, representando el tiempo en el que se aparece.

La ceremonia consiste en participar junto a la naturaleza, en la celebración por la renovación de la vida. De todo lo que tiene vida. Es una ceremonia que comienza al atardecer del día anterior al We-Xipantu, donde los mapuche se reúnen en la Ruka, comparten los epeu (cuentos), comienzan los preparativos de las comidas y del muday entre otros. En la madrugada se bañan en las vertientes o ríos para recibir las bendiciones del agua y purificar el cuerpo y el espíritu para esperar el We-Xipantu. Después del baño se vuelve a la Ruka antes de que salga el Sol continuando la ceremonia de purificación a través de una danza alrededor del rewe en el mismo sentido en que se mueve el Sol, se toca la trutruka, el trompe y el kultrun. Se realiza el llellipun, que es una oratoria para conectarse con los espíritus de la naturaleza, los antepasados y el universo para agradecer por la finalización de un ciclo de vida y recibir el siguiente. Mientras se realiza el llellipun, todos los convocados se reúnen en un semicírculo alrededor del rewe, dejando abierto el lado Este del semicírculo, para participar al Sol de la ceremonia. Ésta es dirigida por el Lonko. Luego se comparten los alimentos que se prepararon y se realizan actividades como jugar al palín.

De las Prácticas en La Escuela

Para el análisis de estas prácticas haré uso del conocimiento que tengo de las mismas según la experiencia de las 3 celebraciones en las que he tenido la oportunidad de participar del mes de María y de las 4 celebraciones del We-Xipantu, en condición de funcionaria de La Escuela. Estos casi cuatro años como funcionaria me he podido integrar como participante y observadora activa dentro de la comunidad escolar. Si bien mi reiterada participación en estas actividades sirven para la comparación en algunos aspectos, me focalizaré

particularmente a la celebración del mes de María celebrado el pasado noviembre del 2013 y a la ceremonia del We-Xipantu efectuada este junio del año 2014.

Desde sus inicios, se ha practicado la celebración del mes de María en La Escuela, mientras que la celebración del We-Xipantu se instaló como práctica hace recién 6 años. Si bien ésta se sedimenta sobre el argumento de acercar la cultura a los estudiantes no mapuche y reforzar la identidad cultural de los que sí lo son, no se ve exenta de la lógica de discriminación. En tanto una y otra ceremonia no se instalan con la misma legitimidad.

V.2.a Del mes de María

Todos los años, en noviembre comienza el mes de la Virgen. Durante este mes, en la clase de religión (que se imparte a todos los cursos, destinando dos horas pedagógicas semanales para ello), se enseñan los misterios y se invita a los estudiantes a ofrendarle sacrificios (como por ejemplo el sacrificio de no mentir durante ese mes) que se condigan con el actuar que María “espera” de ellos y tomarla a ella como ejemplo de vida.

Existe un sector en La Escuela referido por los estudiantes como “El Lugar de la virgencita”. Que queda en el sector 8 (ver Ilustración N°1: Planta Ubicación de La Escuela p.80).

Fotografía N°1: “El lugar de la virgencita”



Todos los días lunes, desde el 8 de noviembre hasta el 8 de diciembre, se asignan dos cursos (de 1°- 8°) responsables de traer flores nuevas para llevárselas a la Virgen. Siguiendo con la tradición adoptada del “primer mundo”. Es así como los lunes del mes de noviembre, temprano en la mañana todos los niños y niñas se forman primero en el sector 9 (ver Ilustración N°1: Planta Ubicación de La Escuela p.80) y desde ahí se va caminando hasta el “el lugar de la virgencita” (sector 8) cantando:

“venid y vamos todos con flores a María, con flores a María, con flores a María, con flores a María, Que madre nuestra es”

El resto de los días de la semana, se acude igualmente a este lugar antes de comenzar las clases y se le rezan a María 3 “Ave María” y se le alaba con cánticos. Al finalizar el canto, el o la profesor/a de turno, lee una reflexión que corresponde al misterio del día.

Durante estos actos no hay toma de fotografías y los profesores velan porque se permanezca en actitud de respeto y escucha, acorde a lo que se espera de una ceremonia religiosa.

V.2.b Del We-Xipantu

Hace 6 años existió en la escuela una Ruka como elemento simbólico de la cultura mapuche. La cual se usaba también para la celebración del We-Xipantu, con la finalidad de acercarse lo más fielmente posible a la celebración practicada por la comunidad. Sin embargo, esa Ruka dejó de existir hace 4 años. La razón con la que en La Escuela explican el por qué ya no está, la remiten a la responsabilidad de los estudiantes que no supieron cuidarla. Que por ello, con el tiempo se deterioró, teniendo que echarla abajo finalmente.

Es así como en éstos últimos 4 años, la celebración del We-Xipantu ha tenido lugar en diferentes espacios físicos del establecimiento, dependiendo de la disponibilidad de los mismos. El año 2011 se celebró en el comedor –sector 6– y los años 2012, 2013 y 2014 en el gimnasio –sector 1– (Ver N°1: Planta Ubicación de La Escuela p.80).

Para el día del We-Xipantu se convoca a toda la comunidad escolar –estudiantes, docentes, paradocentes, apoderados y al Lonko elegido para que dirija la actividad– a participar de la ceremonia.

El día anterior de a la celebración del We-Xipantu, se manda un comunicado a la casa solicitando que aquellos niños y niñas que tengan vestimenta mapuche, vayan con ella a La Escuela. En caso de no tener, deben asistir con uniforme. Las mujeres (apoderadas, docentes y paradocentes no mapuche) deben asistir con falda.

El día de la ceremonia, se comienza el día arreglando el lugar donde se llevará a cabo el ritual (las mesas donde será la convivencia, el rewe, se calienta el kultrún para poder tocarlo). Una vez todo en orden, el profesor de mapudungún da una pequeña introducción que invita a reunirnos para dar comienzo al llellipun. Para ello, todos deben posicionarse alrededor del rewe en un semicírculo, dejando abierto el lado que da al Este. Una vez posicionados se solicita silencio para escuchar la oratoria.

Fotografía N°2: El rewe de la Ceremonia 2014. Fotografía tomada después de la ceremonia.



Fotografía N°3: Niños jugando alrededor del Rewe después de la ceremonia.



La primera diferencia que cabe mencionar entre una y otra ceremonia practicada en La Escuela, es que para la celebración del mes de María se cuenta con un espacio físico determinado, instalándose en el imaginario, como un lugar sagrado y de respeto. No así para la ceremonia del We-Xipantu, donde se hace uso del gimnasio. Lugar que conlleva una significación de actividades recreativas. Ya que aparte de ser el espacio donde se hace educación física, también ahí se celebra el 18 de septiembre y el egreso de los estudiantes de octavo año básico.

Una segunda diferencia es la actitud que se tiene frente a las dos ceremonias. Mientras en la veneración a María prima el respeto y la formalidad, no sucede lo mismo durante el We-Xipantu:

- Profesores y niños conversan durante el llellipun, dificultando la escucha de la oratoria del Lonko.
- En al menos 3 oportunidades el Lonko solicita a los presentes abrir el círculo que se ha cerrado en dirección al Este.
- Sólo 3 mujeres adultas se presentaron con falda, el resto con pantalones.
- Niñas no mapuche llevaban puesto disfraces que emulaban la vestimenta mapuche. Llevando un “trarilonko”⁴ hecho con cartulina plateada.

⁴ Cintillo que representa el pensamiento y la conexión religioso-mágica entre el hombre y las divinidades celestiales, esta se lleva en la cabeza y es la más cercana comunicación con los antepasados y los espíritus, es

- Algunos profesores y apoderados tomaban fotografías durante la ceremonia.

Al finalizar la oratoria y el baile, nos sentamos en las mesas a compartir la comida, el muday y el mate, preparado por las apoderadas de los cursos. No se jugó al palín y la jornada escolar de ese día terminó a las 13.30.

De este modo, la ceremonia adquiere más un carácter de actividad recreativa que de ceremonia sagrada. Dando cuenta de la incomprensión de su real significado, legitimando unas creencias por sobre otras. Donde claramente la católica adquiere mayor prestancia.

V.2.3 De Las Formaciones

Todos los días lunes del año escolar, los niños de todos los niveles participan de una actividad llamada “formación”. Por curso se forman en filas y una vez ordenados giran media vuelta hacia la izquierda para quedar de frente a la bandera chilena. Con el canto del himno nacional, se da comienzo a la actividad. Luego se prosigue a la exposición de algún tema que tenga relación con la conmemoración de la efeméride que corresponda.

Esta es una actividad formal que en lo simbólico refuerza la identificación con los símbolos nacionales: la bandera y el himno nacional. No hay un saludo inicial en mapudungun y la bandera mapuche tampoco está presente.

una joya muy preciada y popular en que se utiliza en las ceremonias. Originalmente estaba fabricado con monedas hispánicas. Hoy por lo general es confeccionado con plata.

Fotografía N°4: Patio de formación. En rojo el mástil de la bandera.



Por último, en relación a La Escuela, cabe mencionar que una de las actividades que se realizan por parte del equipo de profesores y equipo del Proyecto de Integración Escolar son los Consejos de Profesores. Estos Consejos se hacen de manera sistemática todos los lunes del período académico. El último consejo del año adquiere particular relevancia puesto que se discuten las “remdiales”, las cuales consisten en propuestas estratégicas para mejorar las líneas de acción en las diversas materias, con la finalidad de cumplir los objetivos propuestos tanto en relación a los contenidos mínimos obligatorios, como con respecto a los objetivos transversales de La Escuela.

En el consejo de diciembre del 2013, al discutir las remdiales para potenciar el sentido de identidad de los estudiantes mapuche con respecto a su cultura e incrementar el interés por el aprendizaje de la lengua, se hicieron las siguientes propuestas:

1.- Que todos los profesores tomaran un taller de mapuzungun básico con el profesor de La Escuela. Esto con la finalidad de internalizarnos en la lengua que se pretende enseñar y comprender mejor la cultura desde la lengua. También como una forma de reforzar la importancia que significa el aprendizaje de la misma. Tal cual todos los profesores de La Escuela manejan un inglés básico, sería pertinente que se manejaran al menos los conceptos básicos del mapuzungun.

2.- Otra actividad que se propuso, fue que se institucionalizara un concurso artístico donde participaran todos los estudiantes de La Escuela donde la temática estuviera relacionada

con la cultura mapuche. Que se representara por ejemplo los “epeu”, las ceremonias que se practican en las comunidades donde ellos viven, algún poema o relato literario de escritores mapuche, etc. y que el dibujo ganador se adjudicara un pedazo de muralla del gimnasio y que los estudiantes de 8° año lo pintaran a modo de mural y de dejar un legado en La Escuela. El objetivo era generar un sentido de pertenencia con la escuela a través de manifestaciones culturales propias. La primera respuesta frente a esta propuesta fue una actitud ambigua, rescatando la lógica pero queriendo cambiar el contenido de la misma. La contrapropuesta que emergió por parte de la mayoría de los profesores, fue la de pintar motivos religiosos católicos.

3.- Se propuso que en los actos cívicos de los días lunes se iniciara saludando en mapuzungun y como se inician las convocatorias mapuche.

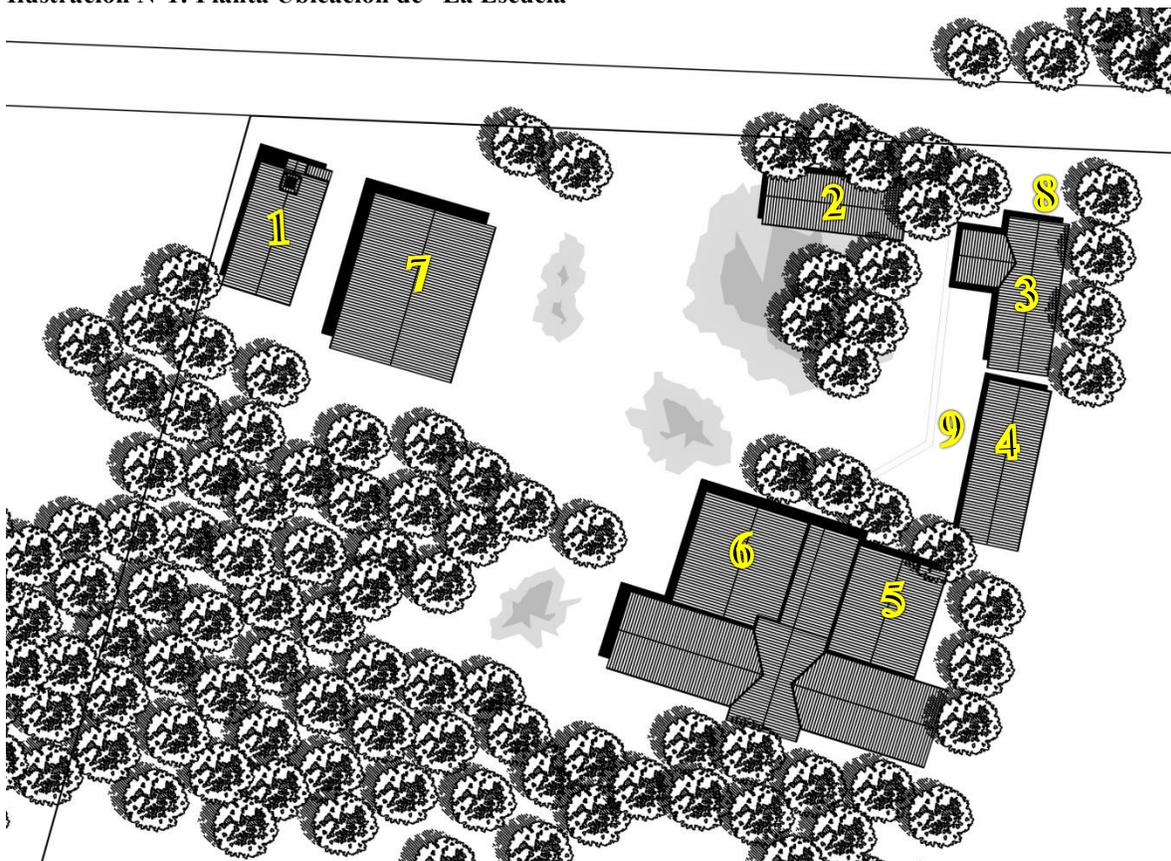
4.- Potenciar la observación de los cambios naturales, como por ejemplo los cambios lunares. Que cada mes se trabajara en base a un calendario lunar en conjunto con el nombre de la luna nueva que corresponde a fin de preparar el recibimiento del We-Xipantu, de manera similar a como se hace con los misterios de la Virgen en el mes de noviembre.

Sin embargo, hasta la fecha ninguna de las propuestas ha tenido eco en el quehacer docente. Reflejando con ello la institucionalización y legitimidad que adquieren unas verdades por sobre otras, sin manifestar un interés en profundidad por conocer y aprender sobre la cultura de los niños y niñas considerando el contexto en el que se instala la institución. Quedándose con una lógica occidental y hegemónica de lo que se entiende por educación, aboliendo el real sentido de la interculturalidad y profundizando la lógica asimilacionista.

V.3 De las materializaciones

La Escuela cuenta con 7 estructuras principales que corresponden a la iglesia (estructura 1), el gimnasio (estructura 7), el comedor (estructura 6) y aquellas en las que se distribuyen las aulas de clase –desde NT-1 y NT2 hasta 8° básico–, oficina del director, sala de recursos, sala de profesores e inspección (estructuras: 2, 3, 4 y 5); y dos sectores principales que se ocupan para actividades determinadas: sector 8 para venerar a la Virgen y sector 9 para actividades cívicas.

Ilustración N°1: Planta Ubicación de “La Escuela”



Sector 1: Iglesia.

Sector 2: Bloque donde se encuentran Sala de computación y aula de 1° básico.

Sector 3: Bloque donde se encuentran aulas de 2° - 5° básico; aula de recurso y oficina director.

Sector 4: Bloque donde se encuentran aulas de 6° - 8° básico; sala de profesores; e inspectoría.

Sector 5: Bloque donde se encuentra aula NT1-NT2

Sector 6: Bloque donde se encuentra comedor.

Sector 7: Bloque que corresponde a gimnasio techado

Sector 8: Espacio sagrado de la Virgen.

Sector 9: Patio donde se hacen las formaciones para actividades cívicas.

Por el camino hacia la Escuela en dirección hacia el oriente, la primera estructura que se ve es la que corresponde a la iglesia. Y en el sentido contrario, lo primero que se ve es el Sector 8 que corresponde al “lugar de la virgencita” logrando divisar también la iglesia.

Fotografía N°5: vista iglesia camino hacia La Escuela en dirección oriente.



Fotografía N°6: vista del “lugar de la virgencita” camino hacia La Escuela en dirección poniente.



Fotografía N°7: Vista panorámica de La Escuela desde el camino. De izquierda a derecha en círculos, Sector 8 y Estructura 1 –la iglesia–.



No hay ninguna estructura ni elemento simbólico, que se vea desde afuera, que identifique a La Escuela con la cultura mapuche. Más bien se instala en el sector como una institución católica. Manifestando con ello la misma lógica con la que opera la Ley Indígena con

respecto a la identificación de las distintas etnias, donde estas se supeditan a la nacionalidad chilena. En este caso, la identificación con la cultura mapuche queda supeditada a la identificación con la religión católica. Este hecho no es menor en tanto, como se expone en la problematización y en los antecedentes históricos, la escolarización y la evangelización fueron instrumentos fundamentales para posibilitar la asimilación de los mapuche y su cultura con respecto a la chilena.

Entrando a La Escuela, en la estructura 2 en la pared lateral hay un pergamino pintado en el que está inscrito la misión de La Escuela.

“Formar niños y niñas que logren aprendizajes significativos basados en valores cristianos considerando su condición social y cultural, reconociendo en ellos personas con capacidades, habilidades y destrezas que le permitan integrarse a la comunidad en forma responsable y mejor preparados para enfrentar la vida laboral o en la continuación de sus estudios”

Los valores cristianos se presentan como el eje transversal de la formación, mientras que la cultura de los niños y niñas del establecimiento se establecen como una condición a tomar en cuenta ligado a la condición social. No aparece la cultura como un valor. El hecho de presentar la cultura y condición social como aspectos a tener en consideración, trasluce la idea presentada en el discurso del MINEDUC al ligar los contextos de alta presencia indígena con pobreza. Al manifestar como misión el “prepararlos para enfrentar la vida laboral o en la continuación de sus estudios”, la continuación de sus estudios aparece como secundario con respecto a lo laboral, lo cual tiene relevancia en tanto La Escuela sólo imparte hasta el octavo año básico. Se refuerza entonces la asociación (en este caso) mapuche-pobreza, la idea de deserción escolar y la necesidad de educar en torno a valores cristianos.

Fotografía N°8: Estructura 2



Fotografía N°9: zoom del pergamino pintado.



En La Escuela sólo existen 3 elementos materiales que tienen alguna relación con la cultura mapuche:

- Un collage pegado en la pared exterior de la estructura 3 titulado “Pueblo Mapuche”
- Una creación artística de un ex estudiante, representando el We-Xipantu. Este se encuentra al interior de la estructura 3 debajo de la escalera.
- Un mural pintado en la pared de la estructura 4, que corresponde al sector donde se hace clases a niños de NT1 y NT2 (lo que antes era pre-kinder y kinder).
- Cabe mencionar la ruka como ausencia de ruka.

2 elementos materiales que tienen relación con la identidad nacional (el mástil para la bandera chilena, un escudo hecho de papel volantin), y al menos 11 elementos que corresponden al catolicismo.

Materializaciones simbólicas en relación a la cultura mapuche:

Fotografía N°10: collage con motivos mapuche.



Fotografía N°11: representación We-Xipantu



Fotografía N°12: mural pintado en estructura 5

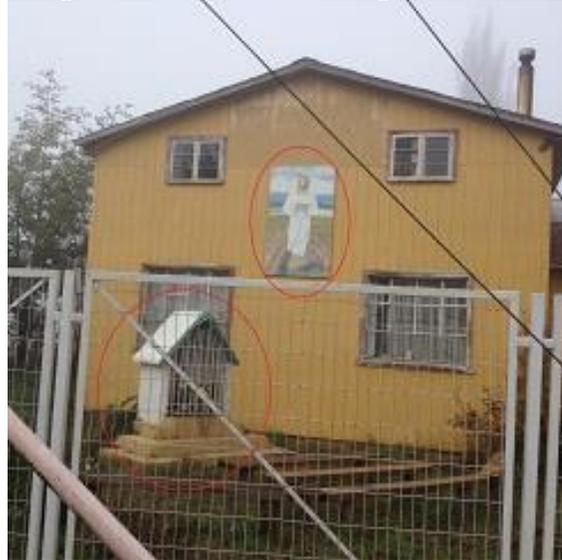


Materializaciones simbólicas católicas y cristianas:

Fotografía N°13: Iglesia de frente.



Fotografía N°14: Sector de la virgencita.



Fotografía N°15: Lienzo ubicado en Sector 3.



Fotografía N°16: San Isidro Labrador. Sector 3.



Fotografía N°17: Santuario Virgen. Interior Sector 3



Fotografía N°18: Rincón de la Fe. En sala De recursos. Sector 3.



Fotografía N°19: Comedor. Sector 6.



El escrito que aparece en la cartulina de la fotografía N°19 es

“Oración para bendecir la mesa

Dios nuestro Padre,
Te damos las gracias por esta comida.
Tu abres tu mano
y sacias a todos los que viven.
Bendice la tierra
y el trabajo de los hombres,
para que haya suficiente
alimento para todos.
Amén.”

Fotografía N°20: Lienzo ubicado en gimnasio. Sector 7.



Relación Espacial entre las Materializaciones:

Fotografía N°21: vista panorámica de La Escuela desde afuera.



En los puntos rojos, de izquierda a derecha, se destacan: el Lugar de la Virgencita, una pintura de Jesús, el pergamino pintado, el lienzo del gimnasio y la iglesia.

Fotografía N°22: sector 3.



Fotografía N°23: sector 3.



En las fotografías N°22 se avistan en rojo el mástil de la bandera, el lienzo con el rostro de Jesús y la animita de San Isidro Labrador. En amarillo el collage titulado “pueblo mapuche”

Fotografía N°24: Sector 3 vista interior.



Fotografía N°25: sector 3 vista interior.



La fotografía N°24 muestra lo primero que se ve al entrar al sector 3. En rojo se avista el escudo chileno hecho en papel volantín. La foto N°25 muestra en círculo amarillo la representación del We-Xipantu. Especialmente se encuentra entrando al sector 3, a la derecha.

Fotografía N°26: sector 3 vista interior.



Fotografía N°27: vista exterior sector 5, desde sector 3.



En la fotografía N°26 aquello que se encuentra dentro del círculo rojo corresponde a un altar para la Virgen. Se encuentra esquinado al lado de la oficina del Director. En la fotografía N°27, el círculo amarillo apunta el mural pintado fuera de la sala de NT! Y NT2.

Fotografía N°28: vista sector 7 desde sector 5.



Fotografía N°29: vista sector 3, 4 y 9 desde sector 5.



En la fotografía N°28 se avista el lienzo del gimnasio, y detrás sostiene la imagen el campanil de la iglesia. En la fotografía N°29 se puede apreciar en rojo, el mástil de la bandera, el sector 8 (donde se hacen los actos cívicos de los lunes), el lienzo con el rostro de Jesús, la animita de San Isidro Labrador, y apenas perceptible –en amarillo– el collage del “pueblo mapuche”.

Fotografía N°30: vista sectores 2, 3, 4 y 6 desde sector 7.



En la fotografía N°30 es posible avistar con claridad el mástil de la bandera, la animita de San Isidro Labrador y el lienzo con el rostro de Jesús. Mientras que el collage del “pueblo mapuche” es apenas perceptible.

Como primera diferencia entre las materializaciones que tienen relación con la cultura mapuche versus aquellas que tienen relación con el cristianismo católico, es la cantidad de elementos que se instalan para una y para otra, a favor del cristianismo católico.

Una segunda diferencia es el lugar que se le destina a cada una, donde claramente hay un mejor avistamiento desde cualquier parte de La Escuela de aquellos elementos que tienen relación con la religión occidental. Siendo una de las estructuras más significativas, la iglesia. Que es símbolo por excelencia de la religión católica y es justamente una de las estructuras visibles desde cualquier punto del recinto del establecimiento.

Hoy, la ausencia de la Ruka representa por un lado lo temporal y sustituible de elementos de la cultura mapuche y la importancia que adquieren en relación a elementos religiosos occidentales. Reflejando la legitimidad que uno y otro tienen en la sociedad en general. Esto último, en tanto se atribuye la desaparición de la Ruka en La Escuela al mal uso de la misma por parte de los estudiantes, en tanto la ocupaban como un espacio de juego. El hecho que la iglesia, la animita de San Isidro Labrador y “el lugar de la virgencita” no sean utilizados como espacios de esparcimiento y se mantengan en el tiempo, no pasa por un nivel de conciencia por parte de los estudiantes, sino tiene relación con el lugar que ocupan institucionalmente. Se han instalado como espacios sagrados de recogimiento a los que se les debe respeto. Lo que no ha sucedido con aquellos espacios que alguna vez se destinaron para la manifestación de instancias relacionadas con la cultura mapuche. Ejemplo de ello, las celebraciones del We-Xipantu.

En el hecho de responsabilizar a los estudiantes por la falta de responsabilidad en la mantención de la Ruka (que llevó a su desaparición), se puede apreciar la materialización discursiva que se genera en la aplicación focalizada del PEIB, por ejemplo. Ya que al ser un proyecto focalizado se responsabiliza, implícitamente, a los indígenas a reforzar su

identidad cultural. En otras palabras lo que se dice es: si no cuidas lo tuyo, vas a desaparecer, del resto no te preocupes porque lo importante, lo real, existe a pesar tuyo.

Lo anterior se justifica al decir de Jäger (2003) que allí donde hay conocimiento, hay poder. Por lo tanto donde existen materializaciones, han estado actuando el poder y el conocimiento, y lo siguen haciendo, ya que de otro modo las materializaciones pierden significado y su raíz.

Con respecto al mural pintado en el sector 5 cabe hacer algunas puntualizaciones.

Fotografía N°31: sector 5.



Encerrados en círculos azules, podemos avistar una araucaria, una ruka y fuera de la ruka una mujer mapuche tejiendo telar y las montañas nevadas. En el círculo verde un grupo de hombres mapuche jugando al palín.

Lo primero que cabe destacar es que en este mural hay una folklorización puesta en escena, dado que no tiene relación con la vida de los niños y niñas mapuche que estudian en la Escuela. La representación que se ve en el mural tiene más que ver con la realidad de los

mapuche pehuenche, que son los que viven en sectores cordilleranos. Incluso ahí hay que poner en duda la ruka que aparece como estructura habitacional.

En el sector de Quepe, los niños y niñas mapuche no viven en ruka ni tampoco se ven los cerros de alrededor nevados (en ninguna época del año), ni tampoco se avsitán araucarias. Lo que habla sobre un elemento de identificación con la cultura que no se adecúa a los tiempos actuales. Sino lo remite a un pasado donde en el imaginario se piensa al mapuche en una ruka.

Por lo demás, si bien los telares mapuche son un ícono dentro de la cultura por lo que ellos significan –como por ejemplo los poncho de un mismo linaje tienen distintivos particulares, el trarilonko de los hombres, etc. –, no tiene relación con las actividades habituales que se realizan en las comundades de los estudiantes de La Escuela. Es más, un porcentaje muy bajo de apoderadas mujeres mapuche, teje a telar.

Situación similar pasa con el collage “pueblo mapuche”, donde aparece una ruka y una foto de una mujer con su vestimenta mapuche. Si bien en Temuko se ven a mujeres con su vestimenta mapuche, está casi circunscrito al mercado, que por lo demás es un lugar turístico. La vestimenta mapuche se ocupa por lo general sólo en ceremonias sagradas o eventos formales. Por lo que ahí también hay un elemento de identificación parcial y folklorizado.

VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Lo que caracteriza la política moderna, al decir de Agamben (1998) es que en paralelo al proceso en virtud del cual la excepción se convierte en regla, el espacio de la *nuda vida* – que originariamente estaba al margen del orden jurídico– va coincidiendo de manera progresiva con el espacio político. Es así como nuestra política hoy no conoce otro valor (y en consecuencia, ningún otro disvalor) que la vida, haciendo de las decisiones sobre la *nuda vida* el criterio político supremo.

Así, si en las democracias burguesas la reivindicación de la nuda vida (vida sagrada) conduce al primado de lo privado sobre lo público y de las libertades individuales sobre las obligaciones colectivas; en los estados totalitarios, se convierte, por el contrario, en el criterio político decisivo y en el lugar por excelencia de las decisiones soberanas. Siendo por lo tanto, el lugar por excelencia de la biopolítica moderna, la política de los grandes estados totalitarios (Agamben, G., 1998).

Al decir de Löwith:

“esta neutralización de las diferencias políticamente relevantes y la relativa pérdida de la importancia de las decisiones se han desarrollado a partir de la emancipación del Tercer Estado, la formación de la democracia burguesa y su transformación en democracia industrial de masas hasta llegar al punto decisivo en que todo se ha transformado en su opuesto, en una politización total de todo incluso de las esferas de la vida más neutrales en apariencia (...) regula normativamente no sólo el trabajo nacional, sino el después del trabajo y toda la vida espiritual (...) politizando por medio de las leyes raciales incluso la vida que hasta entonces había sido privada (p. 33 citado en Agamben, G., 1998 p.153).

El nuevo sujeto de la política no es ya el hombre libre, con sus prerrogativas y estatutos, y ni siquiera simplemente *homo*, sino *corpus*; la democracia moderna nace propiamente como reivindicación y exposición de este cuerpo, donde la consigna es: has de tener un cuerpo que mostrar. Así, no es que la democracia moderna suprima la vida sagrada, sino que la fragmenta y disemina en cada cuerpo individual, haciendo de ella el objeto central del conflicto político. (Agamben, G., 1998).

En la Ley Indígena de 1993 esta diseminación parte identificando al “otro” a quien va dirigida la ley, proclamando instalarse como política de reivindicación en tanto pretende asegurar el resguardo de culturas diferenciadas y poner fin a las relaciones desiguales tanto políticas como sociales de las que “habían” sido víctimas los indígenas en Chile. Estableciendo una serie de “derechos” que pretenden proteger y potenciar lo que define como “Patrimonio Nacional”. Sin embargo, es necesario problematizar y desnaturalizar la

institucionalización de los “derechos” como un valor ético per se del que los ciudadanos como tal somos aparentemente acreedores, develando los procesos políticos de sujeción que atañen.

Es así como Arendt hace algunas alusiones esenciales en torno al nexo entre derechos del hombre y Estado nacional, donde invita a dejar de estimar las declaraciones de derechos como proclamaciones gratuitas de valores eternos meta-jurídicos, tendentes a vincular al legislador al respeto de principios éticos, para pasar a considerarlas según lo que constituye su función histórica real en la formación del Estado-nación moderno. Donde las declaraciones de derecho representan la figura originaria de la inscripción de la vida natural en el orden jurídico-político del Estado-nación, pasando la vida nuda al primer plano de la estructura del Estado convirtiéndose incluso en el fundamento terreno de su legitimidad y de su soberanía. (Agamben, G., 1998).

De este modo, las declaraciones de derechos han de ser consideradas como el lugar en el que se realiza el tránsito desde la soberanía real de origen divino a la soberanía nacional. El que el “súbdito” se transforme en ciudadano significa que el nacimiento (vida natural como tal) se convierte por primera vez en el portador inmediato de la soberanía. Donde el principio del nacimiento y el principio de la soberanía se unen de manera irrevocable en el cuerpo del “sujeto soberano” para constituir el fundamento del nuevo Estado-nación. Los derechos son atribuidos al hombre sólo en la medida en que el hombre mismo es el fundamento del ciudadano. Haciendo de la vida natural el lugar por excelencia de la decisión soberana (Agamben, G., 1998).

Entre los derechos más importantes reconocidos en esta ley a los indígenas, sus “etnias” y comunidades, destacan los derechos políticos y participatorios, derechos culturales, derecho al desarrollo y derecho a la tierra. Sin embargo son derechos determinados por el reconocimiento de la diferencia, que se instala bajo la misma lógica de subordinación a la que fueron sujetos desde la creación del estado-nación chileno. Quedando de este modo la identidad indígena sujeta a la identidad chilena que la antecede; sus prácticas culturales, costumbres, organización política y derecho consuetudinario quedan subordinados a lo que

la sociedad chilena califica de moral, buenas costumbres y orden público; donde además los derechos participatorios son relativos en las diversas esferas (política, social y cultural) en tanto se condice con una participación de carácter netamente consultivo.

Se genera así una subpoblación dentro de la población nacional. Pero que es igualmente necesario gobernar. Y al decir de Foucault dado que el liberalismo y neoliberalismo es más un arte de gobernar que una ideología, es necesario gobernar menos para gobernar más. Así, si bien la ley permite comenzar a visibilizar las diferencias étnicas que en un principio fueron abolidas dentro de la categoría general de población indígena mapuche, hoy no se logra salir y superar esa lógica, sigue siendo UNA Ley Indígena que establece el reconocimiento de diferencias pero dentro de la misma subpoblación, cambiando en algo el contenido, pero no en la lógica de gobernar.

Esta subpoblación está sujeta igualmente a los procesos de conteo censal que permiten un control estadístico y desde ahí definir políticas públicas dirigidas a cierto sector según las características que manifiesta, necesidades y demandas. Con respecto a esto cabe mencionar que en el estudio realizado por Foerster et al. (2005) se advierten diferencias intercensales (censos 1992 y 2002) significativas por su envergadura, afectando las cuantificaciones tanto para el pueblo mapuche como para los demás pueblos originarios del país. Llevando a intelectuales mapuche (Valdés, 2003 Ms citado en Foerster et al., 2005) y académicos a insinuar la posibilidad de una manipulación de las preguntas censales conveniente al gobierno, ya que la disminución en las cifras es dramática⁵, pudiendo servir como argumento para contener el escalamiento de las demandas indígenas de la última década.

Es así como cabe señalar que los censos no solo poseen características instrumentales y prácticas, sino que son parte de un corpus –discursos e interpretaciones que acompañan los resultados– del cual se derivan diversos significados que inciden (más o menos

⁵ Censo 1992: % de la población total de grupos étnicos en la unidad administrativa: 10.33%; Mapuche: % de la población étnica total: 92.96%. Censo 2002: % de la población total de grupos étnicos en la unidad administrativa: 4.58%; Mapuche: % de la población étnica total: 87.31%. (INE 1992, 2002 en Foerster et al., 2005).

directamente) en las luchas etnonacionales. De esta manera, los Censos se instalan como ‘artefactos’ que actúan como soporte de estas luchas, donde el proceso sociológico de subjetivación y hermenéutica censal permite que los datos o cifras (cuya característica principal es supuestamente la objetividad) sean subjetivados en función de propósitos políticos, sociales y culturales. Un claro ejemplo de ello es la idea de ‘minoría’ utilizada generalmente por los estados con respecto a los pueblos originarios.

Los pueblos indígenas en América Latina se relacionan con sus diferentes manifestaciones étnicas y características culturales, distintas a las de los europeos y sus descendientes. Son hablantes de lenguas con particularidades que no pertenecen a la familia indoeuropea, de la que provienen la mayoría de las lenguas habladas en occidente. Igualmente, el marco cultural y social de las ‘comunidades’ indígenas corresponde en gran medida a esquemas propios que difieren de los que el continente heredó de Europa desde el siglo XVI (Marimán, 2012).

Si bien es pertinente asumir que la cultura mapuche de hoy no es ni la cultura mapuche prehispánica que fue, ni la cultura mapuche pre incorporación al Estado chileno, no es menos apropiado aceptar que esas precondiciones étnicas diferenciales ‘mapuche-campesinas’ de hoy, siguen siendo una cultura distintiva y generadora de etnicidad e identidad mapuche. La cual puede verse en la expresión de prácticas religiosas y uso –reducido pero simbólico- de una lengua propia. Y sobre todo en la manifestación de una identidad étnica articulada en función del otro: el winka (Marimán, 2012).

Por ello es que al referir a las diferencias entre mapuche y chilenos, el acento cae más sobre una identidad diferencial. Siendo lo relevante a grupos étnicos el que comparten unas características étnicas diferenciales –lengua, creencias religiosas, valores, experiencias históricas compartidas, etc.- sentido de pertenencia y el sentir que comparten un devenir común (Marimán, 2012).

Sin embargo cuando la Ley establece como “deber del Estado de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el

desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines” (Art.1), cae en una lógica esencialista que piensa la identidad como un conjunto ya establecido de experiencias comunes y de valores fundamentales compartidos, que se constituyeron en un pasado como esencia inmutable. No se hace cargo de los procesos históricos que conllevaron a la marginación de los indígenas en las distintas esferas político, social, económico y cultural. Donde la mirada simplista hace que sean ellos el foco de intervención, como si ahí estuviera el problema a resolver.

Es esta misma lógica desde donde se genera el discurso de la necesidad de un PEIB focalizado, donde el discurso que instala es la necesidad de potenciar el sentido de identidad y fortalecer la lengua en niños y niñas de culturas indígenas en Chile. Como una manera de proteger el patrimonio nacional. Sin embargo, al ser focalizado no abre espacios en la sociedad donde esos conocimientos sean valorados y tengan un espacio de expresión. No permite que las culturas diferenciales sean reconocidas desde un lugar legítimo de ser, sino como aquello que sólo compete a quienes configuran esa subpoblación.

Así, es posible ver en La Escuela caso cómo estos discursos se traslucen, reforzando el lugar que ocupan en la sociedad. Si bien aparentemente insertan elementos con el fin de potenciar el sentido de identidad de los niños y niñas con la cultura mapuche, no se visibiliza ni problematiza el lugar que dichos elementos ocupan con respecto a la educación occidental. Lo que refuerza la validez que se le da a uno y otro conocimiento. El refuerzo de la identidad se ve de manera más bien lineal y no dentro de un contexto global. El cuál en sí es también generador de identidad en tanto le otorga una carga valórica simbólica que se internaliza. Es de esta forma que la escuela se instala como agente reproductor de la discriminación, de esa discriminación que no es explícita sino implícita. Que sitúa a unos en el lugar de lo legítimo, y a otros en el lugar de lo parcializado con respecto a la totalidad. Es en ese sentido en que La Escuela produce esa misma sociedad que hace de ella su operadora de la producción. Donde el conocimiento instalado como verdades hegemónicas se trasluce tanto en los discursos, en las acciones y en las materializaciones.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (1998). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida. I*. Valencia: PRE-TEXTOS.
- Ascencio, S., Cataldo, H., Pankova, V. y Sobarzo, M. (2010). *Los confines de lo educativo*. Santiago: Arcis.
- Ávila, F.F. y Ávila, M. C. (2010). El concepto de biopolítica en Michel Foucault. *A parte rei. Revista de Filosofía*. A Parte Rei 69. Mayo 2010. Extraído el 3 de mayo de 2013 desde <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila69.pdf>
- Bengoa, J. (2002). *Historia de un conflicto. El Estado y los mapuches en el siglo XX*. Santiago: Planeta.
- Bengoa, J. (2008). *Historia del pueblo mapuche. Siglos XIX y XX*. Santiago: LOM.
- Bengoa, J. y Caniguan, N. (2011). Chile: los mapuche y el Bicentenario. *Cuadernos de antropología social*, 34, 7 – 28.
- Bengoa, J. (2013). El viento que agita los trigales. *Selección de artículos de Le Monde diplomatique*, 126, 5–16. Santiago: AÚN CREEMOS EN LOS SUEÑOS.
- Boitano, A. (2011). Demanda mapuche: tensión entre identidad y diferencia, ciudadanía y comunidad, particularidad y universalismo. *Polis*, 28(10), 307 – 321.
- Castro, E. (2008). Biopolítica: de la soberanía al gobierno. *Revista latinoamericana de filosofía*, 34(2), 187–205.
- Castro, E. (2011). *Lecturas foucaulteanas: Una historia conceptual de la biopolítica*. La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria.

- Castro, E. (2013). Una cartografía de la biopolítica. En Ruvituso, M. (Comp.), *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano I*, (pp. 20–29). Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Centro de políticas públicas y derechos indígenas –Archivo histórico digital– (2003). *Resoluciones congreso nacional de los pueblos indígenas. Temuco enero de 1991. Propuesta de ley indígena*. Extraído el 20 de julio de 2014, desde http://www.politicaspUBLICAS.net/panel/biblioteca/cat_view/88-documentos-transicion.html
- Cuarta declaración de historiadores respecto de la cuestión nacional mapuche (2013). *Selección de artículos de Le Monde diplomatique*, 126, 17–19. Santiago: AÚN CREEMOS EN LOS SUEÑOS.
- Didier, F. (2010). Otra política de la vida es posible: Crítica antropológica del poder. En V. Lemm (ed.), *Michel Foucault: Neoliberalismo y biopolítica*, (pp. 21–49). Santiago: Universidad Diego Portales.
- Donoso, A. (2010) ¿Invasión, evangelización, educación? Continuidades, puentes y rupturas educacionales entre la colonia y la república. *Cyber Humanitatis*, 0(37). Extraído el 27 de octubre de 2013, desde <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCH/article/viewArticle/5827/5695>
- Figueroa, V. (2009). Desarrollo indígena y políticas públicas: una difícil relación para una convivencia multicultural. *Docencia*, 37, 11 – 18.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago: Ediciones UC.

- Foerster, R., Gundermann, H. y Vergara, J. (2005). Contar a los indígenas en Chile. Autoadscripción étnica en la experiencia censal de 1992 y 2002. *Estudios Atacameños*, 30, 91 – 115.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad: curso en Collège de France: 1975-1976*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina.
- Foucault, M. (2009). La vida: la experiencia y la ciencia. En Giorgi, G. y Rodríguez, F. (comp.), *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*, (pp. 41 – 57). Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2009). La gubernamentalidad. En Giorgi, G. y Rodríguez, F. (comp.), *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*, (pp. 187 – 215). Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2011). *Seguridad, territorio, población: curso en Collège de France: 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gallegos, E. (2011). Identidades excluidas y formas de acción política. El caso de las huelgas de hambre mapuche: entre la desobediencia civil y la violencia política. *Polis*, 28(10), 161 – 173.
- García, M. (2010). *Identidades culturales y reclamos de minorías*. Santiago: Universitaria.
- Giorgi, G. y Rodríguez, F. (2009). Prólogo. En Giorgi, G. y Rodríguez, F. (comp.), *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*, (pp. 9 – 34). Buenos Aires: Paidós.
- Guillén, D. (2007). ¿Ciudadanía versus diversidad y marginación?. *Sociologías*, 18, 226 – 246.

Huenchunao, J. (2013). Resistencia y reconstrucción del pueblo-nación mapuche. *Selección de artículos de Le Monde diplomatique*, 126, 27–31. Santiago: AÚN CREEMOS EN LOS SUEÑOS.

Instituto de Derecho Penal Europeo e Internacional. Villegas, M (s.f.). El mapuche como enemigo en el derecho (Penal). Consideraciones desde la biopolítica y el derecho penal del enemigo. *Ciencias penales*.

Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera (2003). *Los derechos de los pueblos indígenas en Chile. Informe del Programa de Derechos Indígenas*. Santiago: LOM.

Instituto Nacional de Estadísticas (2002). *Hojas informativas. Estadísticas Sociales. Pueblos Indígenas en Chile. Censo 2002*. Extraído el 1 de octubre de 2013 desde http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/estadisticas_sociales_culturales/etnias/pdf/info_etniascenso2002.pdf

Instituto Nacional de Derechos Humanos (2012). Medios de comunicación social y derechos humanos. *Informe anual situación de los Derechos Humanos en Chile 2012*, cap. 8, 317 – 329 (Publicación INDH) Extraído el 11 de junio de 2013 desde <http://www.indh.cl/informe2012/Informe%20INDH%202012%20Capitulo%208.pdf>

Jäger, S., (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica de discurso y del análisis de dispositivos. En Wodak, R. y Meyer, M. (Comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso*, (pp. 61 – 100). Barcelona: Gedisa.

Kay, C. (2000). *Conflict and violence in rural latin america*. Paper presentado en el Annual Congress of ADLAF (Asociación Alemana de Investigación sobre América Latina), Noviembre, Hamburgo.

- Larraín, J. (1996). El postmodernismo y el problema de la identidad. *Persona y Sociedad*, 10(1).
- Larraín, J. (2001). *Identidad chilena*. Santiago: LOM.
- Lemke, T. (2010). Los riesgos de la seguridad: liberalismo, biopolítica y miedo. En V. Lemm (ed.), *Michel Foucault: Neoliberalismo y biopolítica*, (pp. 247–274). Santiago: Universidad Diego Portales.
- Lemm, V. (2010). Prefacio. En V. Lemm (ed.), *Michel Foucault: Neoliberalismo y biopolítica*, (pp. 13-18). Santiago: Universidad Diego Portales.
- Llaitul, H. (2013). Lucha mapuche: una continuidad centenaria. *Selección de artículos de Le Monde diplomatique*, 126, 33–35. Santiago: AÚN CREEMOS EN LOS SUEÑOS.
- Marimán, D. (Director). (2010). *En el nombre del progreso* [Documental]. Chile: Kolectivowenewen. Extraído de <http://www.youtube.com/watch?v=wGPBkUAD1vc>
- Marimán, J. (2012). *Autodeterminación. Ideas políticas mapuche en el albor del siglo XXI*. Santiago: LOM.
- Mella, E. (2007). *Los mapuche ante la justicia. Criminalización de la protesta indígena en Chile*. Santiago: LOM.
- Merino, M. E., Quilaqueo, D., Sáiz, J. L., (2007). Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida. *Atenea (Concepción)*, 496, 81 – 103.
- Merino, M. E., Quilaqueo, D., Saiz, J. L. (2008). Una tipología del discurso de discriminación percibida en Chile. *Signos*, 67(41), 279 – 297.

Merino, M. E., Quilaqueo, D., Saiz, J. L. (2009). Meta-estereotipos sobre los indígenas mapuche de Chile. *Interdisciplinaria*, 26(1), 23 – 48.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (s.f.). *Manual instructivo. Implementación PEI intercultural bilingüe en forma participativa*. Extraído el 3 de noviembre de 2013 desde

<http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201310141236230.InstructivoImplementacionPEI.pdf>

Ministerio de Educación, (s.f.b). *Manual instructivo para la implementación del PEI intercultural*. Extraído desde

<http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201104051318250.Como%20participar%20en%20PEI.pdf>

Ministerio de Educación, 2005. *Orientaciones programa intercultural Bilingüe*. Extraído desde http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/ConvivenciaEscolar/doc/archivo_177.pdf

Ministerio de Educación, 2009. Actualización curricular. *Lengua indígena*. Extraído desde [file:///C:/Users/Carolina%20Mera/Downloads/Marco%20Curricular%20Lengua%20Ind%C3%ADgen%201%C2%B0%20a%206%C2%B0%20B%C3%A1sico%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Carolina%20Mera/Downloads/Marco%20Curricular%20Lengua%20Ind%C3%ADgen%201%C2%B0%20a%206%C2%B0%20B%C3%A1sico%20(4).pdf)

Ministerio de Educación, 2012-a. Bases curriculares. *Idioma extranjero inglés*. Extraído desde

http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=6882

Ministerio de Educación, 2012-b. Serie de educación intercultural. *Descripción y análisis de planes y programas propios PEIB-CONADI*. Extraído desde

[http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201304021520530.Documento_Trabajo_Sistematizacion_\(2012\).pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201304021520530.Documento_Trabajo_Sistematizacion_(2012).pdf)

- Ministerio de Educación, 2013. Bases curriculares 7° básico a 2° medio. *Idioma extranjero inglés*. Extraído desde:
http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=6882
- Mostradortelevión (2012, Agosto 12). *MD #86 Orígenes y desafíos del conflicto Mapuche, con José Bengoa*. [Archivo de Video]. Recuperado de
<http://www.youtube.com/watch?v=8MnyaY4rpw8&feature=youtu.be>
- Muhle, M. (2009). Sobre la vitalidad del poder: una genealogía de la biopolítica a partir de Foucault y Canguilhem. *Revista de Ciencia Política*, 29(1), 143-163.
- Namuncura, D. (2000) . Los pueblos indígenas y los desafíos del 2000. *Perspectivas* 3(2), 301-317.
- Negri, A. (2009). El monstruo político. Vida desnuda y potencia. En Giorgi, G. y Rodríguez, F. (comp.), *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*, (pp. 93 – 139). Buenos Aires: Paidós.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] Development Center.
Pons-Vignon, N. & Solignac, H (2004). *Land, violent conflict and development*. (Working Paper N° 233). París: Publications Service, OECD. Extraído el 12 de octubre de 2012 desde
<http://www.oecd.org/social/povertyreductionandsocialdevelopment/29740608.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Recuperado el 20 de junio de 2011, de OIT Chile:
<http://www.oitchile.cl/pdf/convenio%20169.pdf>
- Pairican, F. (2013). Rebelión en Wallmapu. *Selección de artículos de Le Monde diplomatique*, 126, 21–25. Santiago: AÚN CREEMOS EN LOS SUEÑOS.

- Pavesi, P. (2013). Foucault y la vida: historia de la biología y genealogía de la biopolítica. En Ruvituro, M. (Comp.), *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano I*, (pp. 93-96). Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Pedraza, Z. (2012). La disposición del gobierno de la vida: acercamiento a la práctica biopolítica en Colombia. *Estudios sociales*, 43, 94 – 107.
- Pinto, J. (2012). El conflicto Estado – Pueblo Mapuche, 1900 – 1960. *Universum*, 27(1), 167 – 189.
- Quintana, L. (2011). Singularización política (Arendt) o subjetivación ética (Foucault): dos formas de interrupción frente a la administración de la vida. *Estudios Sociales*, 43, 50 – 62.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Universidad Católica de Temuco.
- Revenga, A. (Director). (2011). *El oro o la vida* [Documental]. Guatemala: Caracol producciones
- Rojas, C. (2010). Gobernar la extrema pobreza: un análisis del dispositivo de intervención chile solidario-puente. En V. Lemm (comp.), *Michel Foucault: Neoliberalismo y biopolítica*, (pp. 51–84). Santiago: Universidad Diego Portales.
- Rozas, G. (2009). Identidad, cohesión social e interculturalidad. *Tesis magíster en psicología comunitaria compendio Vol. 2*. Santiago: Universidad de Chile
- Ruiz, C. (2013). Síntesis histórica del pueblo mapuche. *Selección de artículos de Le Monde diplomatique*, 126, 49–58. Santiago: AÚN CREEMOS EN LOS SUEÑOS.
- Saavedra, A. (2002). *Los mapuche en la sociedad chilena actual*. Santiago: LOM.
- Salgado, F. (s.f). *Una historia de servicio educativo. Fundación del Magisterio de la Araucanía 1937-200*. Temuco: Imprenta “Padre Pío”.

- Scholten, H. (2013). Disciplina, biopolítica, gobierno. En Ruvituso, M. (Comp.), *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano I*, (pp. 97–103). Buenos Aires: UNIFE: Editorial Universitaria.
- Sierra, M. (2010). *Un pueblo sin Estado. Mapuche, gente de la tierra*. Santiago: Catalonia.
- Silva, F. (2012). *La autoproducción del conflicto mapuche en las semánticas del estado de Chile y la Coordinadora Arauco Malleco*. Tesis para obtener el grado de Magister en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad. Universidad de Chile, Departamento de Antropología, Santiago de Chile.
- Tricot, T. (2009). El nuevo movimiento mapuche: hacia la (re)construcción del mundo y país mapuche. *Polis*, 24(8), 175 – 196.
- Van Dijk, T. (2002). Discurso y racismo. *Persona y sociedad*, 16(3), 191–205.
- Van Dijk, T. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Vatter, M. (2010). Foucault y la ley: la juridificación de la política en el neoliberalismo. En V. Lemm (ed.), *Michel Foucault: Neoliberalismo y biopolítica* (pp. 199-216). Santiago: Universidad Diego Portales.
- Veiga-Neto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. En Ruvituso, M. (Comp.), *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano I*, (pp. 10–19). Buenos Aires: UNIFE: Editorial Universitaria.
- Vial, P. (2013). Juicio a mapuches desnuda las deudas de la justicia. *Selección de artículos de Le Monde diplomatique*, 126, 37–41. Santiago: AÚN CREEMOS EN LOS SUEÑOS.

Anexo 1: Ley Indígena de 19.253 de 1993

Biblioteca del Congreso Nacional

Identificación de la Norma: **LEY-19253**

Fecha de Publicación: 05.10.1993

Fecha de Promulgación: 28.09.1993

Organismo: MINISTERIO DE PLANIFICACION Y COOPERACION

Última Modificación: LEY-20117 08.09.2006

ESTABLECE NORMAS SOBRE PROTECCION, FOMENTO Y **NOTA**

DESARROLLO DE LOS INDIGENAS, Y CREA LA CORPORACION

NACIONAL DE DESARROLLO INDIGENA

Teniendo presente que el H. Congreso Nacional ha dado su aprobación al siguiente Proyecto de ley:

NOTA:

El DTO 392, Planificación y Cooperación, publicado el 12.04.1994, aprobó el Reglamento que regula la Acreditación de Calidad de Indígena, para la Constitución de Comunidades Indígenas y para la Protección del Patrimonio Histórico de las Culturas Indígenas.

TITULO I {ARTS. 1-11}

DE LOS INDIGENAS, SUS CULTURAS Y SUS COMUNIDADES

Párrafo 1° {ART. 1}

Principios Generales

Artículo 1. El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura.

El Estado reconoce como principales etnias indígenas de Chile a: la Mapuche, Aimara, Rapa Nui o Pascuenses, la de las comunidades Atacameñas, Quechuas, Collas y Diaguita del norte del país, las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes.

El Estado valora su existencia por ser parte esencial de las raíces de la Nación chilena, así como su integridad y desarrollo, de acuerdo a sus costumbres y valores.

Es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines y proteger las tierras indígenas, velar por su adecuada explotación, por su equilibrio ecológico y propender a su ampliación.

Párrafo 2° {ARTS. 2-6}

De la Calidad de Indígena

Artículo 2. Se considerarán indígenas para los efectos de esta ley, las personas de nacionalidad chilena que se encuentren en los siguientes casos:

- a) Los que sean hijos de padre o madre indígena, cualquiera sea la naturaleza de su filiación, inclusive la adoptiva; Se entenderá por hijos de padre o madre indígena a quienes desciendan de habitantes originarios de las tierras identificadas en el artículo 12, números 1 y 2.
- b) Los descendientes de las etnias indígenas que habitan el territorio nacional, siempre que posean a lo menos un apellido indígena; Un apellido no indígena será considerado indígena, para los efectos de esta ley, si se acredita su procedencia indígena por tres generaciones, y
- c) Los que mantengan rasgos culturales de alguna etnia indígena, entendiéndose por tales la práctica de formas de vida, costumbres o religión de estas etnias de un modo habitual o cuyo cónyuge sea indígena. En estos casos, será necesario, además, que se auto identifiquen como indígenas.

Artículo 3. La calidad de indígena podrá acreditarse mediante un certificado que otorgará la Corporación Nacional de Desarrollo. Si ésta deniega el certificado, el interesado, sus herederos o cesionarios podrán recurrir ante el Juez de Letras respectivo quien resolverá, sin forma de juicio, previo informe de la Corporación.

Todo aquel que tenga interés en ello, mediante el mismo procedimiento y ante el Juez de Letras respectivo, podrá impugnar la calidad de indígena que invoque otra persona, aunque tenga certificado.

Artículo 4. Para todos los efectos legales, la posesión notoria del estado civil de padre, madre, cónyuge o hijo se considerará como título suficiente para constituir en favor de los indígenas los mismos derechos y obligaciones que, conforme a las leyes comunes, emanen de la filiación legítima y del matrimonio civil. Para acreditarla bastará la información testimonial de parientes o vecinos, que podrá rendirse en cualquier gestión judicial, o un informe de la Corporación suscrito por el Director. Se entenderá que la mitad de los bienes pertenecen al marido y la otra mitad a su cónyuge, a menos que conste que los terrenos han sido aportados por sólo uno de los cónyuges.

Artículo 5. Todo aquel que, atribuyéndose la calidad de indígena sin serlo, obtenga algún beneficio económico que esta ley consagra sólo para los indígenas, será castigado con las penas establecidas en el artículo 467 del Código Penal.

Artículo 6. Los censos de población nacional deberán determinar la población indígena existente en el país.

Párrafo 3° {ARTS. 7-8}

De las Culturas Indígenas

Artículo 7. El Estado reconoce el derecho de los indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales, en todo lo que no se oponga a la moral, a las buenas costumbres y al orden público.

El Estado tiene el deber de promover las culturas indígenas, las que forman parte del patrimonio de la Nación chilena.

Artículo 8. Se considerará falta la discriminación manifiesta e intencionada en contra de los indígenas, en razón de su origen y su cultura. El que incurriere en esta conducta será sancionado con multa de uno a cinco ingresos mínimos mensuales.

Párrafo 4° {ARTS. 9-11}

De la Comunidad Indígena

Artículo 9. Para los efectos de esta ley se entenderá por Comunidad Indígena, toda agrupación de personas pertenecientes a una misma etnia indígena y que se encuentren en una o más de las siguientes situaciones:

- a) Provenzan de un mismo tronco familiar;
- b) Reconozcan una jefatura tradicional;
- c) Posean o hayan poseído tierras indígenas en común, y
- d) Provenzan de un mismo poblado antiguo.

Artículo 10. La constitución de las Comunidades Indígenas será acordada en asamblea que se celebrará con la presencia del correspondiente notario, oficial del Registro Civil o Secretario Municipal.

En la Asamblea se aprobarán los estatutos de la organización y se elegirá su directiva. De los acuerdos referidos se levantará un acta, en la que se incluirá la nómina e individualización de los miembros de la Comunidad, mayores de edad, que concurrieron a la Asamblea constitutiva, y de los integrantes de sus respectivos grupos familiares. La Comunidad se entenderá constituida si concurre, a lo menos, un tercio de los indígenas mayores de edad con derecho a afiliarse a ella. Para el solo efecto de establecer el cumplimiento del quórum mínimo de constitución, y sin que ello implique afiliación obligatoria, se individualizará en el acta constitutiva a todos los indígenas que se encuentren en dicha situación. Con todo, se requerirá un mínimo de diez miembros mayores de edad.

Una copia autorizada del acta de constitución deberá ser depositada en la respectiva Subdirección Nacional, Dirección Regional u Oficina de Asuntos Indígenas de la Corporación, dentro del plazo de treinta días contados desde la fecha de la Asamblea, debiendo el Subdirector Nacional, Director Regional o Jefe de la Oficina, proceder a inscribirla en el Registro de Comunidades Indígenas, informando a su vez, a la Municipalidad respectiva.

La Comunidad Indígena gozará de personalidad jurídica por el solo hecho de realizar el depósito del acta constitutiva. Cualquier persona que tenga interés en ello podrá solicitar a la Corporación el otorgamiento de un certificado en el que conste esta circunstancia.

Artículo 11. La Corporación no podrá negar el registro de una Comunidad Indígena. Sin embargo, dentro del plazo de treinta días contados desde la fecha del depósito de los documentos, podrá objetar la constitución de la Comunidad Indígena si no se hubiere dado cumplimiento a los requisitos que la ley y el reglamento señalan para su formación y para la aprobación de sus estatutos, todo lo cual será notificado por carta certificada al presidente del directorio de la respectiva Comunidad Indígena.

La Comunidad Indígena deberá subsanar las observaciones efectuadas dentro del plazo de ciento veinte días contados desde la recepción de la carta certificada. Si así no lo hiciere, la personalidad jurídica caducará por el solo ministerio de la ley y los miembros de la directiva responderán solidariamente por las obligaciones que la Comunidad Indígena hubiere contraído en ese lapso.

Un reglamento detallará la forma de integración los derechos de los ausentes en la asamblea de constitución, organización, derechos y obligaciones de los miembros y la extinción de la Comunidad Indígena.

TITULO II {ARTS. 12-22}

DEL RECONOCIMIENTO, PROTECCION Y DESARROLLO DE LAS TIERRAS INDIGENAS

Párrafo 1° {ARTS. 12-19}

De la Protección de las Tierras Indígenas

Artículo 12. Son tierras indígenas:

1° Aquellas que las personas o comunidades indígenas actualmente ocupan en propiedad o posesión provenientes de los siguientes títulos:

a) Títulos de comisario de acuerdo a la ley de 10 de junio de 1823.

b) Títulos de merced de conformidad a las leyes de 4 de diciembre de 1866; de 4 de agosto de 1874, y de 20 de enero de 1883.

c) Cesiones gratuitas de dominio efectuadas conforme a la ley N° 4.169, de 1927; ley N° 4.802, de 1930; decreto supremo N° 4.111, de 1931; ley N° 14.511, de 1961, y ley N° 17.729, de 1972, y sus modificaciones posteriores.

d) Otras formas que el Estado ha usado para ceder, regularizar, entregar o asignar tierras a indígenas, tales como, la ley N° 16.436, de 1966; decreto ley N° 1.939, de 1977, y decreto ley N° 2.695, de 1979, y

e) Aquellas que los beneficiarios indígenas de las leyes N° 15.020, de 1962, y N° 16.640, de 1967, ubicadas en las Regiones VIII, IX y X, inscriban en el Registro de Tierras Indígenas, y que constituyan agrupaciones indígenas homogéneas lo que será calificado por la Corporación.

2° Aquellas que históricamente han ocupado y poseen las personas o comunidades mapuches, aimaras, rapa nui o pascuenses, atacameñas, quechuas, collas, kawashkar y yámana, siempre que sus derechos sean inscritos en el Registro de Tierras Indígenas que crea esta ley, a solicitud de las respectivas comunidades o indígenas titulares de la propiedad.

3° Aquellas que, proviniendo de los títulos y modos referidos en los números precedentes, se declaren a futuro pertenecientes en propiedad a personas o comunidades indígenas por los Tribunales de Justicia.

4° Aquellas que indígenas o sus comunidades reciban a título gratuito del Estado. La propiedad de las tierras indígenas a que se refiere este artículo, tendrá como titulares a las personas naturales indígenas o a la comunidad indígena definida por esta ley.

La propiedad de las tierras indígenas a que se refiere este artículo, tendrá como titulares a las personas naturales indígenas o a la comunidad indígena definida por esta ley.

Las tierras indígenas estarán exentas del pago de contribuciones territoriales.

Artículo 13. Las tierras a que se refiere el artículo precedente, por exigirlo el interés nacional, gozarán de la protección de esta ley y no podrán ser enajenadas, embargadas, gravadas, ni adquiridas por prescripción, salvo entre comunidades o personas indígenas de una misma etnia. No obstante, se permitirá gravarlas, previa autorización de la Corporación. Este gravamen no podrá comprender la casa-habitación de la familia indígena y el terreno necesario para su subsistencia.

Igualmente las tierras cuyos titulares sean Comunidades Indígenas no podrán ser arrendadas, dadas en comodato, ni cedidas a terceros en uso, goce o administración.

Las de personas naturales indígenas podrán serlo por un plazo no superior a cinco años. En todo caso, éstas con la autorización de la Corporación, se podrán Permutar por tierras de no indígenas, de similar valor comercial debidamente acreditado, las que se considerarán tierras indígenas, desafectándose las primeras.

Los actos y contratos celebrados en contravención a este artículo adolecerán de nulidad absoluta.

Artículo 14. Tanto en las enajenaciones entre indígenas como en los gravámenes a que se refiere el artículo anterior, el titular de la propiedad deberá contar con la autorización establecida en el artículo 1.749 del Código Civil a menos que se haya pactado separación total de bienes y, en caso de no existir matrimonio civil, deberá contar con la autorización de la mujer con la cual ha constituido familia. La omisión de este requisito acarreará la nulidad del acto.

Artículo 15. La Corporación abrirá y mantendrá un Registro Público de Tierras Indígenas. En este Registro se inscribirán todas las tierras a que alude el artículo 12 de esta ley. Su inscripción acreditará la calidad de tierra indígena. La Corporación podrá denegar esta inscripción por resolución fundada.

Los Conservadores de Bienes Raíces deberán enviar al citado Registro, en el plazo de treinta días, copia de las inscripciones que realice y que recaigan sobre los actos o contratos, a que alude el artículo 13 de esta ley.

El Archivo General de Asuntos Indígenas, a que se refiere el artículo 30, otorgará copia gratuita de los títulos de merced y comisarios para su inscripción en este Registro Público.

El Presidente de la República dictará un reglamento que fijará la organización y funcionamiento de este Registro.

Artículo 16. La división de las tierras indígenas provenientes de títulos de merced deberá ser solicitada formalmente al Juez competente por la mayoría absoluta de los titulares de derechos hereditarios residentes en ella. El Juez, sin forma de juicio y previo informe de la Corporación, procederá a dividir el título común, entregando a cada indígena lo que le corresponda aplicando el derecho consuetudinario de conformidad al artículo 54 de esta ley y, en subsidio, la ley común.

Sin perjuicio de lo anterior, en casos calificados, un titular de derechos hereditarios residente podrá solicitar al Juez la adjudicación de su porción o goce, sin que ello signifique la división del resto del título común. Dicha adjudicación importará la extinción de sus derechos hereditarios en el título común restante.

Asimismo, se extinguirán los derechos de la comunidad hereditaria respecto de la porción o goce adjudicado.

Las controversias que se originen con ocasión de la división de un título común serán resueltas de conformidad al procedimiento establecido en el artículo 56 de esta ley.

Los indígenas ausentes y los que sean titulares de derechos hereditarios sobre tierras indígenas provenientes de títulos de merced en que se constituya una comunidad indígena o propiedad individual, de acuerdo a esta ley y no desearan libre y voluntariamente pertenecer a ella o no sean adjudicatarios de hijuelas, podrán solicitar al Juez con informe de la Corporación, el reconocimiento de sus derechos, los que una vez determinados se

pagarán en dinero siguiendo el procedimiento señalado en el artículo 1° transitorio de esta ley.

Artículo 17. Las tierras resultantes de la división de las reservas y liquidación de las comunidades de conformidad al decreto ley N° 2.568, de 1979, y aquellas subdivisiones de comunidades de hecho que se practiquen de acuerdo a la presente ley, serán indivisibles aun en el caso de sucesión por causa de muerte.

No obstante lo dispuesto en el inciso anterior, se podrán dividir y enajenar para la construcción de locales religiosos, comunitarios, sociales o deportivos, debiendo contar para ello con la autorización del Director Nacional de la Corporación.

Existiendo motivos calificados y siempre que de ella no resulten lotes inferiores a tres hectáreas, el Juez previo informe favorable de la Corporación, podrá autorizar la subdivisión por resolución fundada. De la resolución que deniegue la subdivisión podrá apelarse ante el tribunal superior aplicando el procedimiento del artículo 56 de esta ley.

Excepcionalmente los titulares de dominio de tierras indígenas podrán constituir derechos reales de uso sobre determinadas porciones de su propiedad, en beneficio de sus ascendientes y descendientes por consanguinidad o afinidad, legítima o ilegítima, y de los colaterales por consanguinidad hasta el segundo grado inclusive, para los exclusivos efectos de permitir a éstos su acceso a los programas habitacionales destinados al sector rural.

Igual derecho tendrán las personas que, teniendo la calidad de indígena, detenten un goce en tierras indígenas indivisas de las reconocidas en el artículo 12 de esta ley.

El Director o Subdirector de la Corporación, según corresponda, previo informe favorable de la Secretaría Regional Ministerial de Vivienda y Urbanismo, determinará la superficie de la propiedad o goce sobre la cual se autorice constituir el respectivo derecho de uso.

El derecho real de uso así constituido será transmisible sólo al cónyuge o a quien hubiere constituido posesión notoria de estado civil de tal. En lo demás, se regirá por las normas del Código Civil. Si se constituye a título gratuito estará exento del trámite de insinuación.

Si el dominio de una propiedad o goce estuviera inscrito a favor de una sucesión, los herederos podrán constituir los derechos de uso conforme a esta norma, a favor del cónyuge sobreviviente o uno o más de los herederos.

Artículo 18. La sucesión de las tierras indígenas individuales se sujetará a las normas del derecho común, con las limitaciones establecidas en esta ley, y la de las tierras indígenas comunitarias a la costumbre que cada etnia tenga en materia de herencia, y en subsidio por la ley común.

Artículo 19. Los indígenas gozarán del derecho a ejercer comunitariamente actividades en los sitios sagrados o ceremoniales, cementerios, canchas de guillatún, apachetas, campos deportivos y otros espacios territoriales de uso cultural o recreativo, que sean de propiedad fiscal.

La Comunidad Indígena interesada podrá solicitar la transferencia a título gratuito de los inmuebles referidos en el inciso anterior. Existiendo dos o más Comunidades interesadas, todas ellas tendrán derecho a solicitar la transferencia del inmueble. Mediante resolución expedida a través del organismo público respectivo, se calificarán, determinarán y asignarán los bienes y derechos.

En el caso que no se cumpliera o existiere entorpecimiento en el ejercicio de los derechos reconocidos en los incisos anteriores, la Comunidad Indígena afectada tendrá acción de

reclamación ante el Juez de Letras competente quien, en única instancia, sin forma de juicio, previa audiencia de los demás interesados, del organismo público respectivo e informe de la Corporación, se pronunciará sobre la acción entablada.

Párrafo 2°

Del Fondo para Tierras y Aguas Indígenas

Artículo 20. Créase un Fondo para Tierras y Aguas Indígenas administrado por la Corporación. A través de este Fondo la Corporación podrá cumplir con los siguientes objetivos:

- a) Otorgar subsidios para la adquisición de tierras por personas, Comunidades Indígenas o una parte de éstas cuando la superficie de las tierras de la respectiva comunidad sea insuficiente, con aprobación de la Corporación. Para obtener este subsidio se distinguirá entre postulaciones individuales y de comunidades. Para las postulaciones individuales el puntaje estará dado por el ahorro previo, situación socio-económica y grupo familiar. Para las postulaciones de comunidades el puntaje estará determinado, además de los requisitos de la postulación individual, por su antigüedad y número de asociados. Un Reglamento establecerá la forma, condiciones y requisitos de su operatoria;
- b) Financiar mecanismos que permitan solucionar los problemas de tierras, en especial, con motivo del cumplimiento de resoluciones o transacciones, judiciales o extrajudiciales, relativas a tierras indígenas en que existan soluciones sobre tierras indígenas o transferidas a los indígenas, provenientes de los títulos de merced o reconocidos por títulos de comisario u otras cesiones o asignaciones hechas por el Estado en favor de los indígenas.
- c) Financiar la constitución, regularización o compra de derechos de aguas o financiar obras destinadas a obtener este recurso. El Presidente de la República, en un reglamento, establecerá el modo de operación del Fondo de Tierras y Aguas Indígenas.

Artículo 21. La Ley de Presupuestos de cada año dispondrá anualmente de una suma destinada exclusivamente al Fondo de Tierras y Aguas Indígenas. El Fondo de Tierras y Aguas Indígenas se incrementará con los siguientes recursos:

- a) Los provenientes de la cooperación internacional donados expresamente al Fondo.
- b) Los aportes en dinero de particulares. Las donaciones estarán exentas del trámite de insinuación judicial que establece el artículo 1.401 del Código Civil y de toda contribución o impuesto.
- c) Los que reciba de Ministerios y otros organismos públicos o privados destinados al financiamiento de convenios específicos.
- d) Las devoluciones contempladas en el artículo siguiente.
- e) Las rentas que devenguen los bienes que ingresen al Fondo.

La Corporación podrá recibir del Estado, tierras fiscales, predios, propiedades, derechos de agua, y otros bienes de esta especie para radicar, entregar títulos permanentes, realizar proyectos de colonización, reubicación y actividades semejantes destinados a comunidades indígenas o indígenas individualmente considerados. Igualmente los podrá recibir de particulares para los mismos fines, y en general los aportes que en dinero se hagan por parte de particulares.

Artículo 22. Las tierras no indígenas y los derechos de aguas para beneficio de tierras indígenas adquiridas con recursos de este Fondo, no podrán ser enajenados durante veinticinco años, contados desde el día de su inscripción. Los Conservadores de Bienes

Raíces, conjuntamente con la inscripción de las tierras o derechos de aguas, procederán a inscribir esta prohibición por el solo ministerio de la ley. En todo caso será aplicable el artículo 13. No obstante la Corporación, por resolución del Director que deberá insertarse en el instrumento respectivo, podrá autorizar la enajenación de estas tierras o derechos de aguas previo reintegro al Fondo del valor del subsidio, crédito o beneficio recibido, actualizado conforme al Índice de Precios al Consumidor. La contravención de esta obligación producirá la nulidad absoluta del acto o contrato.

TITULO DEL DESARROLLO INDIGENA

Párrafo 1°

Del Fondo de Desarrollo Indígena

Artículo 23. Créase un Fondo de Desarrollo Indígena cuyo objeto será financiar programas especiales dirigidos al desarrollo de las personas y comunidades indígenas, el que será administrado por la Corporación. A través de él se podrán desarrollar planes especiales de crédito, sistemas de capitalización y otorgamiento de subsidios en beneficio de las Comunidades Indígenas e indígenas individuales. Le corresponderá, especialmente, el cumplimiento de los siguientes objetivos:

a) Facilitar y/o financiar el pago de las mejoras, prestaciones mutuas o restituciones a que sean obligadas personas indígenas naturales o Comunidades Indígenas que resulten del ejercicio de acciones civiles promovidas por o contra particulares, en que se litigue acerca del dominio, posesión, uso, goce, administración o mera tenencia de tierras indígenas.

b) Administrar líneas de crédito para el funcionamiento de programas de superación del minifundio, tales como planes de reasignación, financiamiento especial para adquisición de derechos sucesorios y otros mecanismos necesarios para estos fines.

c) Financiar planes para la recuperación de la calidad de las tierras indígenas degradadas o diversificar su uso y producción.

d) Financiar la obtención de concesiones y autorizaciones de acuicultura y pesca, y la compra de utensilios de pesca artesanal. La Ley de Presupuestos de cada año dispondrá anualmente de una suma destinada exclusivamente al Fondo de Desarrollo Indígena. El Fondo de Desarrollo Indígena se incrementará con los siguientes recursos:

a) Los aportes de cooperación internacional que reciba para el cumplimiento de su objeto.

b) Las donaciones que le efectúen particulares, las que estarán exentas del trámite de insinuación judicial que establece el artículo 1.401 del Código Civil y de toda contribución o impuesto.

c) Con los recursos y bienes que a cualquier título reciba.

El Presidente de la República, mediante un reglamento, establecerá la operatoria de este Fondo, los sistemas de postulación a sus beneficios, las modalidades de pago de los créditos que otorgue y las demás condiciones que sea necesario reglamentar para su adecuado funcionamiento.

Artículo 24. Para el logro de los objetivos indicados en el artículo anterior, la Corporación podrá celebrar convenios con otros organismos públicos o privados, con las Municipalidades y Gobiernos Regionales.

Artículo 25. Los informes a que se refiere el artículo 71 de la ley N° 19.175 deberán dejar expresa constancia de si éstos benefician a los indígenas o a sus Comunidades existentes en la región correspondiente; tal circunstancia deberá ser considerada como un factor favorable en las evaluaciones que le corresponda realizar a los organismos de planificación nacional o regional en virtud del mismo artículo.

Párrafo 2° {ARTS. 26-27}

De las Áreas de Desarrollo Indígena

Artículo 26. El Ministerio de Planificación y Cooperación, a propuesta de la Corporación, podrá establecer áreas de desarrollo indígena que serán espacios territoriales en que los organismos de la administración del Estado focalizarán su acción en beneficio del desarrollo armónico de los indígenas y sus comunidades. Para su establecimiento deberán concurrir los siguientes criterios:

- a) Espacios territoriales en que han vivido ancestralmente las etnias indígenas;
- b) Alta densidad de población indígena;
- c) Existencia de tierras de comunidades o individuos indígenas;
- d) Homogeneidad ecológica, y
- e) Dependencia de recursos naturales para el equilibrio de esos territorios, tales como manejo de cuencas, ríos, riberas, flora y fauna.

Artículo 27. La Corporación, en beneficio de las áreas de desarrollo indígena, podrá estudiar, planificar, coordinar y convenir planes, proyectos, trabajos y obras con ministerios y organismos públicos; gobiernos regionales y municipalidades; universidades y otros establecimientos educacionales; corporaciones y organismos no gubernamentales; organismos de cooperación y asistencia técnica internacional, y empresas públicas o privadas.

TITULO IV {ARTS. 28-33}

DE LA CULTURA Y EDUCACION INDIGENA

Párrafo 1° {ARTS. 28-31}

Del Reconocimiento, Respeto y Protección de las Culturas Indígenas

Artículo 28. El reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará:

- a) El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena;
- b) El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente;
- c) El fomento a la difusión en las radioemisoras y canales de televisión de las regiones de alta presencia indígena de programas en idioma indígena y apoyo a la creación de radioemisoras y medios de comunicación indígenas;
- d) La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior;
- e) La obligatoriedad del Registro Civil de anotar los nombres y apellidos de las personas indígenas en la forma como lo expresen sus padres y con las normas de transcripción fonética que ellos indiquen, y

f) La promoción de las expresiones artísticas y culturales y la protección del patrimonio arquitectónico, arqueológico, cultural e histórico indígena.

Para el cumplimiento de lo señalado en el inciso anterior, la Corporación, en coordinación con el Ministerio de Educación, promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas.

Se deberá considerar convenios con organismos públicos o privados de carácter nacional, regional o comunal, que tengan objetivos coincidentes con los señalados en este artículo. Asimismo deberá involucrarse para el cumplimiento de dichas finalidades a los gobiernos regionales y municipalidades.

Artículo 29. Con el objeto de proteger el patrimonio histórico de las culturas indígenas y los bienes culturales del país, se requerirá informe previo de la Corporación para:

- a) La venta, exportación o cualquier otra forma de enajenación al extranjero del patrimonio arqueológico, cultural o histórico de los indígenas de Chile.
- b) La salida del territorio nacional de piezas, documentos y objetos de valor histórico con el propósito de ser exhibidos en el extranjero.
- c) La excavación de cementerios históricos indígenas con fines científicos la que se ceñirá al procedimiento establecido en la ley N° 17.288 y su reglamento, previo consentimiento de la comunidad involucrada.
- d) La sustitución de topónimos (nombre propio del lugar) indígenas.

Artículo 30. Créase, dependiente del Archivo Nacional de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, un departamento denominado Archivo General de Asuntos Indígenas, con sede en la ciudad de Temuco, que reunirá y conservará tanto los documentos oficiales que se vayan generando sobre materias indígenas, cuanto los instrumentos, piezas, datos, fotos, audiciones y demás antecedentes que constituyen el patrimonio histórico de los indígenas de Chile. Esta sección, para todos los efectos, pasará a ser la sucesora legal del Archivo General de Asuntos Indígenas a que se refiere el artículo 58 de la ley N° 17.729.

La Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos podrá organizar, a proposición del Director Nacional de la Corporación y con acuerdo del Consejo, secciones de este Archivo en otras regiones del país referidas a agrupaciones y culturas indígenas particulares.

Este Archivo estará a cargo de un Archivero General de Asuntos Indígenas que tendrá carácter de Ministro de Fe en sus actuaciones como funcionario. Todo requerimiento de la Corporación a este Archivo será absuelto a título gratuito.

Artículo 31. La Corporación promoverá la fundación de Institutos de Cultura Indígena como organismos autónomos de capacitación y encuentro de los indígenas y desarrollo y difusión de sus culturas. En su funcionamiento podrán vincularse a las municipalidades respectivas.

Párrafo 2° {ARTS. 32-33}

De la Educación Indígena

Artículo 32. La Corporación, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad

global. Al efecto podrá financiar o convenir, con los Gobiernos Regionales, Municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales.

Artículo 33. La ley de presupuestos del sector público considerará recursos especiales para el Ministerio de Educación destinados a satisfacer un programa de becas indígenas. En su confección, orientación global y en el proceso de selección de los beneficiarios, deberá considerarse la participación de la Corporación.

TITULO V {ARTS. 34-37} **SOBRE LA PARTICIPACION**

Párrafo 1° {ARTS. 34-35}

De la Participación Indígena

Artículo 34. Los servicios de la administración del Estado y las organizaciones de carácter territorial, cuando traten materias que tengan injerencia o relación con cuestiones indígenas, deberán escuchar y considerar la opinión de las organizaciones indígenas que reconoce esta ley. Sin perjuicio de lo anterior, en aquellas regiones y comunas de alta densidad de población indígena, éstos a través de sus organizaciones y cuando así lo permita la legislación vigente, deberán estar representados en las instancias de participación que se reconozca a otros grupos intermedios.

Artículo 35. En la administración de las áreas silvestres protegidas, ubicadas en las áreas de desarrollo indígena, se considerará la participación de las comunidades ahí existentes. La Corporación Nacional Forestal o el Servicio Agrícola y Ganadero y la Corporación, de común acuerdo, determinarán en cada caso la forma y alcance de la participación sobre los derechos de uso que en aquellas áreas corresponda a las Comunidades Indígenas.

Párrafo 2° {ARTS. 36-37}

De las Asociaciones Indígenas DIFERENCIA ENTRE ASOCIACIONES INDÍGENEAS Y COMUNIDADES INDÍGENAS

Artículo 36. Se entiende por Asociación Indígena la agrupación voluntaria y funcional integrada por, a lo menos, veinticinco indígenas que se constituyen en función de algún interés y objetivo común de acuerdo a las disposiciones de este párrafo. Las asociaciones indígenas no podrán atribuirse la representación de las Comunidades Indígenas.

Artículo 37. Las Asociaciones Indígenas obtendrán personalidad jurídica conforme al procedimiento establecido en el párrafo 4° del Título I de esta ley. En lo demás les serán aplicables las normas que la ley N° 18.893 establece para las organizaciones comunitarias funcionales.

Cuando se constituya una Asociación Indígena se tendrá que exponer en forma precisa y determinada su objetivo, el que podrá ser, entre otros, el desarrollo de las siguientes actividades:

- a) Educativas y culturales;
- b) Profesionales comunes a sus miembros, y
- c) Económicas que beneficien a sus integrantes tales como agricultores, ganaderos, artesanos y pescadores.

Podrán también operar economatos, centrales de comercialización, unidades de prestación de servicios agropecuarios, técnicos, de maquinarias y otras similares. En estos casos deberán practicar balance al 31 de diciembre de cada año.

TITULO VI {ARTS. 38-53}

DE LA CORPORACION NACIONAL DE DESARROLLO INDIGENA

Párrafo 1° {ARTS. 38-40}

De su Naturaleza, Objetivos y Domicilio

Artículo 38. Créase la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena como un servicio público, funcionalmente descentralizado, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio, sometido a la súper vigilancia del Ministerio de Planificación y Cooperación QUE AHORA ES MINISTERIO DE DESARROLLO. Podrá usar la sigla CONADI. Tendrá su domicilio y sede principal en la ciudad de Temuco.

Existirán dos Subdirecciones Nacionales: una en la ciudad de Temuco para la VIII, IX y X regiones y otra en la ciudad de Iquique para la I y II regiones. La Subdirección Nacional de Temuco tendrá a su cargo una Dirección Regional con sede en Cañete y otra con sede en Osorno para atender a la VIII y X regiones respectivamente. La Subdirección Nacional de Iquique tendrá a su cargo Oficinas de Asuntos Indígenas en Arica y San Pedro de Atacama. Existirán, además, Oficinas de Asuntos Indígenas en Santiago, Isla de Pascua y Punta Arenas.

Artículo 39. La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena es el organismo encargado de promover, coordinar y ejecutar, en su caso, la acción del Estado en favor del desarrollo integral de las personas y comunidades indígenas, especialmente en lo económico, social y cultural y de impulsar su participación en la vida nacional.

Además le corresponderán las siguientes funciones:

- a) Promover el reconocimiento y respeto de las etnias indígenas, de sus comunidades y de las personas que las integran, y su participación en la vida nacional;
- b) Promover las culturas e idiomas indígenas y sistemas de educación intercultural bilingüe en coordinación con el Ministerio de Educación;
- c) Incentivar la participación y el desarrollo integral de la mujer indígena, en coordinación con el Servicio Nacional de la Mujer;
- d) Asumir, cuando así se le solicite, la defensa jurídica de los indígenas y sus comunidades en conflictos sobre tierras y aguas y, ejercer las funciones de conciliación y arbitraje de acuerdo a lo establecido en esta ley;
- e) Velar por la protección de las tierras indígenas a través de los mecanismos que establece esta ley y posibilitar a los indígenas y sus comunidades el acceso y ampliación de sus tierras y aguas a través del Fondo respectivo;
- f) Promover la adecuada explotación de las tierras indígenas, velar por su equilibrio ecológico, por el desarrollo económico y social de sus habitantes a través del Fondo de Desarrollo Indígena y, en casos especiales, solicitar la declaración de Areas de Desarrollo Indígena de acuerdo a esta ley;
- g) Mantener un Registro de Comunidades y Asociaciones Indígenas y un Registro Público de Tierras Indígenas sin perjuicio de la legislación general de Registro de la Propiedad Raíz;
- h) Actuar como árbitro frente a controversias que se susciten entre los miembros de alguna asociación indígena, relativas a la operación de la misma, pudiendo establecer

amonestaciones, multas a la asociación e incluso llegar a su disolución. En tal caso, actuará como partidario sin instancia de apelación;

i) Velar por la preservación y la difusión del patrimonio arqueológico, histórico y cultural de las etnias y promover estudios e investigaciones al respecto;

j) Sugerir al Presidente de la República los proyectos de reformas legales y administrativas necesarios para proteger los derechos de los indígenas, y

k) Desarrollar todas las demás funciones establecidas en esta ley.

En el cumplimiento de sus objetivos, la Corporación podrá convenir con los Gobiernos Regionales y Municipalidades respectivos, la formulación de políticas y la realización de planes y proyectos destinados al desarrollo de las personas y comunidades indígenas.

Artículo 40. La Corporación podrá recibir del Fisco, a título gratuito, a través del Ministerio de Bienes Nacionales, de otros organismos públicos o de personas privadas, bienes raíces o derechos de agua para asignarlos a comunidades o personas indígenas en propiedad, uso o administración.

Estas asignaciones se podrán realizar directamente o aplicando los mecanismos señalados en el Párrafo 2° del Título II de esta ley, según sea decidido por el Consejo Nacional de la Corporación, por los dos tercios de sus miembros en ejercicio. Las donaciones que la Corporación reciba de personas privadas no requerirán del trámite de insinuación y estarán exentas de toda contribución o impuesto.

Párrafo 2° {ARTS. 41-44}

De la Organización

Artículo 41. La dirección superior de la Corporación estará a cargo de un Consejo Nacional integrado por los siguientes miembros:

a) El Director Nacional de la Corporación, nombrado por el Presidente de la República, quien lo presidirá;

b) Los Subsecretarios o su representante, especialmente nombrados para el efecto, de cada uno de los siguientes Ministerios: Secretaría General de Gobierno, de Planificación y Cooperación, de Agricultura, de Educación y de Bienes Nacionales;

c) Tres consejeros designados por el Presidente de la República;

d) Ocho representantes indígenas: cuatro mapuches, un aimara, un atacameño, un rapa nui y uno con domicilio en un área urbana del territorio nacional. Estos serán designados, a propuesta de las Comunidades y Asociaciones Indígenas, por el Presidente de la República, conforme al reglamento que se dicte al efecto.

Los consejeros a que se refieren las letras a), b) y c) se mantendrán en sus cargos mientras cuenten con la confianza de la autoridad que los designó y, los de la letra d), durarán cuatro años a contar de la fecha de publicación del decreto de nombramiento, pudiendo ser reelegidos.

El Fiscal de la Corporación actuará como Secretario y Ministro de Fe.

Artículo 42. Serán funciones y atribuciones del Consejo Nacional:

a) Definir la política de la institución y velar por su cumplimiento.

b) Proponer el proyecto de presupuesto anual del Servicio. Si ello no ocurriere oportunamente el Ministro de Planificación y Cooperación procederá a presentarlo al Ministro de Hacienda.

- c) Aprobar los diferentes programas que tiendan al cumplimiento de los objetivos de la Corporación, evaluarlos y asegurar su ejecución.
- d) Estudiar y proponer las reformas legales, reglamentarias y administrativas relativas a los indígenas o que les afecten directa o indirectamente.
- e) Sugerir a los diversos ministerios y reparticiones del Estado los planes y programas que estime conveniente aplicar y desarrollar en beneficio de los indígenas.
- f) Proponer al Ministerio de Planificación y Cooperación el establecimiento de áreas de desarrollo.
- g) Decidir sobre todas las otras materias que la presente ley encomienda a este Consejo Nacional.

Artículo 43. Para sesionar, y tomar acuerdos, el Consejo deberá contar con la presencia de la mayoría absoluta de sus miembros en ejercicio. Salvo que la ley exija un quórum distinto, sus acuerdos se adoptarán por simple mayoría. En caso de empate dirimirá el Director Nacional.

El Consejo Nacional se reunirá, a lo menos, trimestralmente. Los miembros que no sean funcionarios públicos, percibirán una dieta por cada sesión a la que asistan equivalente a 3 unidades tributarias mensuales y la Corporación les cancelará pasajes y viáticos. Con todo no podrán percibir, dentro del trimestre, más de seis unidades tributarias mensuales. La inasistencia de los consejeros individualizados en la letra d) del artículo 41 a 3 sesiones, sin causa justificada a juicio del propio Consejo, producirá la cesación inmediata del consejero en su cargo. Su reemplazo se hará conforme a las normas del artículo 41 y por el tiempo que falte para completar el período.

Artículo 44. Un funcionario, con el título de Director Nacional, será el Jefe Superior del Servicio y tendrá las siguientes funciones y atribuciones:

- a) Representar judicial y extrajudicialmente a la Corporación.
- b) Fijar, con acuerdo del Consejo, la organización interna del Servicio y las demás funciones y atribuciones correspondientes a los cargos directivos, así como los departamentos y demás dependencias.
- c) Designar y poner término a los servicios de los funcionarios de la Corporación, de conformidad al Estatuto Administrativo.
- d) Preparar el proyecto de presupuesto anual de la Corporación para su sanción por el Consejo.
- e) Ejecutar el presupuesto anual de la Corporación.
- f) Informar al Consejo sobre la marcha de las actividades de la Corporación y someter a su consideración los planes y proyectos específicos.
- g) Supervigilar las Oficinas de Asuntos Indígenas de Santiago, Isla de Pascua y Punta Arenas y apoyar las asociaciones indígenas de las regiones no cubiertas por las Subdirecciones.
- h) Suscribir toda clase de actos y contratos sobre bienes muebles e inmuebles, corporales e incorporeales.
- i) Desempeñar las demás funciones generales o específicas necesarias para el logro de los objetivos de la Corporación. En caso de ausencia, el Director Nacional será subrogado por el Fiscal.

Párrafo 3° {ARTS. 45-49}

De las Subdirecciones Nacionales, de las Direcciones Regionales y de las Oficinas de Asuntos Indígenas

Artículo 45. Las Subdirecciones Nacionales serán las encargadas de orientar y ejecutar, descentralizadamente, la acción de la Corporación en favor de las personas, agrupaciones y Comunidades Indígenas dentro de su respectivo ámbito. Estarán a cargo de un Subdirector Nacional que será asesorado por un Consejo Indígena.

Son funciones y atribuciones de los Subdirectores Nacionales:

- a) Asumir la representación judicial o extrajudicial de la Corporación en el ámbito de su jurisdicción.
- b) Designar y poner término a los servicios de los funcionarios de la Subdirección, Direcciones Regionales y Oficinas de Asuntos Indígenas que de él dependan, previa ratificación del Director Nacional, de conformidad al Estatuto Administrativo.
- c) Someter al Consejo Nacional, por medio del Director, la aprobación de planes y programas de desarrollo indígena para su ejecución en el ámbito de la Subdirección.
- d) Ejecutar los planes y programas aprobados por la Corporación en el ámbito de su jurisdicción, pudiendo, al efecto, suscribir todos los actos y contratos necesarios para su eficaz cumplimiento.
- e) Proponer al Director Nacional el presupuesto anual para la Subdirección.
- f) Representar a la Corporación, en materias de su competencia, ante las autoridades públicas en sus respectivas regiones.
- g) Desempeñar las demás funciones que esta ley les encomienda.

Artículo 46. En cada Subdirección existirá un Consejo Indígena que cumplirá funciones de participación y consulta. Los integrantes de estos Consejos no percibirán remuneración por el ejercicio de sus funciones. Serán nombrados mediante resolución del Subdirector Nacional oyendo a las comunidades y asociaciones indígenas con domicilio en la o las regiones que comprenda el territorio jurisdiccional de la respectiva Subdirección. El Consejo será presidido por el respectivo Subdirector y tendrá las siguientes funciones y atribuciones:

- a) Analizar las acciones, planes y programas que la Corporación ejecute en su jurisdicción.
- b) Hacer las sugerencias que estime conveniente, en especial, aquellas destinadas a coordinar la acción de los órganos del Estado en función del desarrollo indígena.
- c) Sugerir mecanismos de participación de los indígenas.
- d) Dar su opinión sobre todas aquellas materias que sean sometidas a su conocimiento. El Presidente de la República reglamentará el período de duración de los consejeros indígenas, los requisitos que deberán cumplir, las causas de cesación en el cargo, las fórmulas de reemplazo y toda otra norma que permita el expedito funcionamiento de este órgano de participación y consulta.

Artículo 47. Son funciones y atribuciones de los Directores Regionales:

- a) Asumir la representación judicial o extrajudicial de la Corporación en el ámbito de su jurisdicción, con expresa autorización del Subdirector.
- b) Someter al Consejo Regional, por medio del Subdirector, la aprobación de planes y programas de desarrollo indígena para su ejecución en el ámbito de su jurisdicción.
- c) Ejecutar los planes y programas aprobados por la Corporación en el ámbito de su jurisdicción.
- d) Proponer al Subdirector el presupuesto anual para la Dirección Regional.

e) Representar a la Corporación, en materias de su competencia, ante las autoridades públicas en su respectiva región.

f) Desempeñar las demás funciones que esta ley establece.

El Director Regional podrá organizar un Consejo Indígena de carácter asesor.

Artículo 48. Los Jefes de Oficina, en el ámbito de su jurisdicción, asumirán las funciones y atribuciones que expresamente les sean delegadas por el Director Nacional, en el caso de las Oficinas de Santiago, Isla de Pascua y Punta Arenas, o por el Subdirector Nacional de Iquique, en el caso de las Oficinas de Arica y de San Pedro de Atacama, sin perjuicio de las funciones propias contempladas en el Título VIII.

Artículo 49. Los Subdirectores Nacionales, Directores Regionales o Jefes de Oficina, en su caso, asesorarán y colaborarán con los respectivos Intendentes en todas las materias propias de la competencia de la Corporación que deban resolverse en los ámbitos jurisdiccionales respectivos.

Párrafo 4° {ARTS. 50-51}

Del Patrimonio

Artículo 50. El patrimonio de la Corporación estará compuesto por:

a) Los recursos que le asigne anualmente la Ley de Presupuestos de la Nación y todo otro que se le asigne en conformidad a la ley.

b) Los aportes reembolsables y no reembolsables de la cooperación internacional.

c) Los bienes muebles o inmuebles que reciba o adquiera a cualquier título y los frutos de tales bienes.

d) Las herencias, legados y donaciones que reciba.

e) Todo otro bien o aporte que le sea asignado por ley.

Las donaciones a favor de la Corporación no requerirán del trámite de insinuación judicial a que se refiere el artículo 1.401 del Código Civil y estarán exentas de toda contribución o impuesto.

Artículo 51. La Corporación se regirá por las normas de la ley de Administración Financiera del Estado y contará, anualmente, además del presupuesto de la planta del personal, administración, inversión, operación y programas, con recursos especiales para los Fondos de Tierras y Aguas Indígenas y de Desarrollo Indígena de que trata esta ley.

Párrafo 5° {ARTS. 52-53}

Del Personal

Artículo 52. Fíjase la siguiente planta de personal de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena:

Planta/Cargo	Grado	N° de cargos
Director Nacional	2	1
Planta de Directivos		
Subdirectores Nacionales		
Fiscal	3	1
Directores Regionales		
(Cañete, Osorno)	5	2
Jefe de Departamento		

(Fondo de Desarrollo)	6	1
Jefe de Departamento		
(Fondo de Tierras)	6	1
Jefe de Departamento		
(Administrativo)	6	1
Jefes de Oficina	7	5
(Arica, San Pedro de Atacama, Isla de Pascua, Santiago, Punta Arenas)		
Jefe de Sección	9	1

		15
PLANTA DE PROFESIONALES		
Profesionales	5	2
Profesionales	7	5
Profesionales	8	11
Profesionales	9	3
Profesionales	10	4
Profesionales	12	2

		27
PLANTA DE TECNICOS		
Técnicos	10	5
Técnicos	12	3
Técnicos	14	4
Técnicos	18	3

		15
PLANTA DE ADMINISTRATIVOS		
Administrativos	14	4
Administrativos	16	4
Administrativos	17	2
Administrativos	18	3
Administrativos	20	2
Administrativos	23	2

		17
PLANTA DE AUXILIARES		
Auxiliares	19	2
Auxiliar	20	1
Auxiliares	22	3
Auxiliares	23	6
Auxiliares	25	2

		14

TOTAL GENERAL		88

REQUISITOS

Cargos de exclusiva confianza: Licencia de Educación Media o estudios equivalentes.

El cargo de Fiscal requerirá título de Abogado y experiencia en asuntos indígenas.

Cargos de Carrera Planta de Directivos: Jefe de Sección profesional de una carrera de a lo menos ocho semestres de duración y experiencia en asuntos indígenas.

Planta de Profesionales: Los cargos de la Planta de Profesionales requerirán de título profesional otorgado por un establecimiento de Educación Superior del Estado o reconocido por éste y experiencia en asuntos indígenas.

Planta de Técnicos: Título de Técnico otorgado por una Institución de Educación Superior del Estado o reconocido por éste, o título de técnico otorgado por un establecimiento de Educación Media Técnico-Profesional del Estado o reconocido por éste y experiencia en asuntos indígenas.

Planta de Administrativos: Licencia de Educación Media o equivalente.

Planta de Auxiliares: Licencia de Educación Básica o equivalente.

Sin perjuicio de lo anterior, para acceder a dos cargos de grado 20 y a dos cargos de grado 22, se requerirá licencia de conducir.

Artículo 53. El personal de la Corporación estará afecto a las disposiciones del Estatuto Administrativo de los funcionarios públicos y en materia de remuneraciones a las normas del decreto ley N° 249, de 1974, y su legislación complementaria. Sin perjuicio de la planta establecida en el artículo anterior, el Director Nacional podrá transitoriamente contratar personal asimilado a grado o a honorarios, para estudios o trabajos determinados. También podrá solicitar en comisión de servicio, a funcionarios especializados de los distintos órganos e instituciones de la administración del Estado. En ambos casos regirán las limitaciones señaladas en los artículos 9° y 70 de la ley N° 18.834. Los grados de las escalas de remuneraciones que se asignen a los empleos a contrata o a honorarios asimilados a grado, no podrán exceder el tope máximo que se contempla para el personal de las plantas respectivas.

TITULO VII {ARTS. 54-59}

NORMAS ESPECIALES DE LOS PROCEDIMIENTOS JUDICIALES

Párrafo 1° {ART. 54}

De la Costumbre Indígena y su Aplicación en Materia de Justicia

Artículo 54. La costumbre hecha valer en juicio entre indígenas pertenecientes a una misma etnia, constituirá derecho, siempre que no sea incompatible con la Constitución Política de la República. En lo penal se la considerará cuando ello pudiere servir como antecedente para la aplicación de una eximente o atenuante de responsabilidad.

Cuando la costumbre deba ser acreditada en juicio podrá probarse por todos los medios que franquea la ley y, especialmente, por un informe pericial que deberá evacuar la Corporación a requerimiento del Tribunal. El Juez encargado del conocimiento de una causa indígena, a solicitud de parte interesada y en actuaciones o diligencias en que se requiera la presencia personal del indígena, deberá aceptar el uso de la lengua materna debiendo al efecto hacerse asesorar por traductor idóneo, el que será proporcionado por la Corporación.

TITULO VII {ARTS. 54-59}

NORMAS ESPECIALES DE LOS PROCEDIMIENTOS JUDICIALES

Párrafo 2° {ARTS. 55-59}

De la Conciliación y del Procedimiento Judicial en los Conflictos de Tierras

Artículo 55. Para prevenir o terminar un juicio sobre tierras, en el que se encuentre involucrado algún indígena, los interesados podrán concurrir voluntariamente a la Corporación a fin de que los instruya acerca de la naturaleza de la conciliación y de sus derechos y se procure la solución extrajudicial del asunto controvertido. El trámite de la conciliación no tendrá solemnidad alguna.

La Corporación será representada en esta instancia por un abogado que será designado al efecto por el Director el que actuará como conciliador y Ministro de Fe. Este levantará acta de lo acordado, la que producirá el efecto de cosa juzgada en última instancia y tendrá mérito ejecutivo. De no llegarse a acuerdo podrá intentarse la acción judicial correspondiente o continuarse el juicio, en su caso.

Artículo 56. Las cuestiones a que diere lugar el dominio, posesión, división, administración, explotación, uso y goce de tierras indígenas, y los actos y contratos que se refieran o incidan en ellas, y en que sean parte o tengan interés indígenas, serán resueltas por el Juez de Letras competente en la comuna donde se encontrare ubicado el inmueble, de conformidad con las disposiciones de los Libros I y II del Código de Procedimiento Civil, de acuerdo a las siguientes normas:

1.- La demanda se presentará por escrito y se notificará, por receptor judicial o por un funcionario del Tribunal especialmente designado al efecto, conforme a la norma establecida en el Inciso primero del artículo 553 del Código de Procedimiento Civil. A petición de parte, la notificación podrá ser practicada por Carabineros.

2.- El Tribunal citará a las partes a una audiencia de contestación y avenimiento para el décimo día hábil siguiente a la fecha de notificación y ordenará la comparecencia personal de las partes bajo los apercibimientos a que se refiere el artículo 380 del Código de Procedimiento Civil.

3.- En la audiencia, el Juez actuando personalmente, propondrá bases de conciliación. Las opiniones que emita no lo inhabilitarán para seguir conociendo de la causa. De la conciliación, total o parcial, se levantará acta que contendrá las especificaciones de lo avenido y será suscrita por el Juez, las partes y el secretario. Tendrá el mérito de sentencia ejecutoriada.

4.- En todo aquello que no se produjere conciliación, el Tribunal, en la misma audiencia, recibirá la causa a prueba fijando los hechos sustanciales y pertinente controvertido sobre los cuales ella deba recaer. Contra esta resolución sólo procederá el recurso de reposición que deberá interponerse de inmediato y fallarse sin más trámite.

5.- El término probatorio será de diez días hábiles contados desde la notificación de la resolución que reciba la causa a prueba y, dentro de él, deberá producirse toda la prueba. Esta se ceñirá al procedimiento establecido en el artículo 90 del Código de Procedimiento Civil.

6.- Los incidentes que se formulen por las partes se fallarán conjuntamente con la cuestión principal.

7.- Vencido el término probatorio, de oficio o a petición de parte, el Tribunal remitirá a la Dirección copia del expediente y de la prueba instrumental que pudiera estar guardada en custodia. La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, dentro del plazo de quince días de recibidos los antecedentes, evacuará un informe jurídico, técnico y socio-económico acerca de la cuestión debatida adjuntando, si fuere el caso, los instrumentos fundantes que

se estimen pertinentes. Este informe será suscrito por el Director de la Corporación haciéndose responsable de su autenticidad.

8.- El Tribunal dictará sentencia dentro del plazo de treinta días contados desde la fecha que haya recibido el informe de la Corporación. Además de contener las referencias generales a toda sentencia, deberá considerar lo dispuesto en el párrafo primero de este título.

9.- Las partes podrán apelar de la sentencia definitiva dentro del décimo día de notificada. El recurso se concederá en ambos efectos.

10.- En segunda instancia el recurso se tramitará conforme a las reglas establecidas para los incidentes, gozando de preferencia para su vista y fallo, sin necesidad de comparecencia de las partes.

11.- El Tribunal encargado del conocimiento de la causa, en cualquier etapa del juicio podrá llamar a conciliación a las partes.

Artículo 57. En estos juicios las partes deberán comparecer con patrocinio de abogado y constituir mandato judicial. Al efecto los Consultorios Jurídicos de las Corporaciones de Asistencia Judicial no podrán excusar su atención basados en la circunstancia de estar patrocinando a la contraparte indígena. Sin perjuicio de lo expuesto en el inciso anterior, podrán asumir gratuitamente la defensa de los indígenas aquellos abogados que, en calidad de Defensores de Indígenas, sean así designados por resolución del Director. Los indígenas que sean patrocinados por abogados de los Consultorios Jurídicos de las Corporaciones de Asistencia Judicial, por los abogados de turno o por los abogados Defensores de Indígenas, gozarán de privilegio de pobreza por el solo ministerio de la ley.

Artículo 58. Las normas de este título se aplicarán también a los juicios reivindicatorios o de restitución en que los indígenas figuren como demandantes o demandados. En caso de controversia acerca del dominio emanado de un título de merced o de comisario vigente, éstos prevalecerán sobre cualquier otro, excepto en los casos siguientes:

1.- Cuando el ocupante exhiba un título definitivo que emane del Estado, posterior al 4 de diciembre de 1866 y de fecha anterior al de merced.

2.- Cuando el ocupante exhiba un título de dominio particular de fecha anterior al de merced aprobado de conformidad con la ley de Constitución de la Propiedad Austral.

Artículo 59. La rectificación de los errores de hecho existentes en los títulos de merced y en los títulos gratuitos de dominio a que se refiere esta ley, se resolverá sin forma de juicio, por el Juez de Letras competente, a solicitud de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena o del interesado. En este último caso, el Juez procederá previo informe de la Corporación.

TITULO VIII {ARTS. 60-77}

DISPOSICIONES PARTICULARES

Párrafo 1° {ARTS. 60-61}

Disposiciones Particulares Complementarias para los Mapuches Huilliches

Artículo 60. Son mapuches huilliches las comunidades indígenas ubicadas principalmente en la X Región y los indígenas provenientes de ella.

Artículo 61. Se reconoce en esta etnia el sistema tradicional de cacicados y su ámbito territorial. Las autoridades del Estado establecerán relaciones adecuadas con los caciques y

sus representantes para todos aquellos asuntos que se establecen en el Párrafo 2° del Título III y en el Párrafo 1° del Título V.

Párrafo 2° {ARTS. 62-65}

Disposiciones Particulares Complementarias para los Aimaras, Atacameños y demás Comunidades Indígenas del Norte del País

Artículo 62. Son aimaras los indígenas pertenecientes a las comunidades andinas ubicadas principalmente en la I Región, y atacameños los indígenas pertenecientes a las comunidades existentes principalmente en los poblados del interior de la II Región y, en ambos casos, los indígenas provenientes de ellas.

Estas disposiciones se aplicarán a otras comunidades indígenas del norte del país, tales como **quechuas y collas**.

Artículo 63. La Corporación, en los procesos de saneamiento y constitución de la propiedad de las comunidades señaladas en este párrafo, deberá salvaguardar los siguientes tipos de dominio:

- a) Tierras de propiedad de indígenas individualmente considerados, que por lo general comprenden la casa habitación y terrenos de cultivo y forrajes;
- b) Tierras de propiedad de la Comunidad Indígena constituida en conformidad con esta ley y correspondientes, por lo general, a pampas y laderas de cultivo rotativas.
- c) Tierras patrimoniales de propiedad de varias Comunidades Indígenas, tales como pastizales, bofedales, cerros, vegas y otras de uso del ganado auquénido.

Artículo 64. Se deberá proteger especialmente las aguas de las comunidades Aimaras y Atacameñas. Serán considerados bienes de propiedad y uso de la Comunidad Indígena establecida por esta ley, las aguas que se encuentren en los terrenos de la comunidad, tales como los ríos, canales, acequias y vertientes, sin perjuicio de los derechos que terceros hayan inscrito de conformidad al Código General de Aguas. No se otorgarán nuevos derechos de agua sobre lagos, charcos, vertientes, ríos y otros acuíferos que surten a las aguas de propiedad de varias Comunidades Indígenas establecidas por esta ley sin garantizar, en forma previa, el normal abastecimiento de agua a las comunidades afectadas.

Artículo 65. La Corporación, sin perjuicio de lo establecido en las normas del Fondo de Tierras y Aguas Indígenas, incentivará programas especiales para la recuperación y repoblamiento de pueblos y sectores actualmente abandonados de las etnias aimara y atacameña.

Párrafo 3° {ARTS. 66-71}

Disposiciones Particulares Complementarias Referidas a la Etnia Rapa Nui o Pascuense

Artículo 66. Son rapa nui o pascuenses los miembros de la comunidad originaria de Isla de Pascua y los provenientes de ella, que cumplan con los requisitos exigidos por las letras a) o b) del artículo 2°. Reconócese que esta Comunidad posee sistemas de vida y organización histórica, idioma, formas de trabajo y manifestaciones culturales autóctonas.

Artículo 67. Créase la Comisión de Desarrollo de Isla de Pascua que tendrá las siguientes atribuciones:

- 1.- Proponer al Presidente de la República las destinaciones contempladas en los artículos 3° y 4° del decreto ley N° 2.885, de 1979;
- 2.- Cumplir las funciones y atribuciones que el decreto ley N° 2.885, de 1979, entrega a la Comisión de Radicaciones. En el cumplimiento de estas funciones y atribuciones, deberá considerar los requisitos establecidos en el Título I del decreto ley referido y, además, los siguientes criterios:
 - a) Analizar las necesidades de tierras de la población rapa nui o pascuense.
 - b) Evaluar el aporte que dichas tierras hacen al desarrollo de Isla de Pascua y la comunidad rapa nui o pascuense.
 - c) Fomentar la riqueza cultural y arqueológica de Isla de Pascua;
- 3.- Formular y ejecutar en su caso, programas, proyectos y planes de desarrollo tendientes a elevar el nivel de vida de la comunidad rapa nui o pascuense, conservar su cultura, preservar y mejorar el medio ambiente y los recursos naturales existentes en Isla de Pascua;
- 4.- Colaborar con la Corporación Nacional Forestal en la administración del Parque Nacional de Isla de Pascua;
- 5.- Colaborar en la conservación y restauración del patrimonio arqueológico y de la cultura rapa nui o pascuense, en conjunto con las universidades y el Consejo de Monumentos Nacionales, y
- 6.- Preparar convenios con personas e instituciones nacionales y extranjeras para el cumplimiento de los objetivos precedentes.

Artículo 68. La Comisión de Desarrollo de Isla de Pascua estará integrada por un representante de los Ministerios de Planificación y Cooperación, Educación, Bienes Nacionales y Defensa Nacional; por un representante de la Corporación de Fomento de la Producción, otro de la Corporación Nacional Forestal y otro de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena; el Gobernador de Isla de Pascua; el Alcalde de Isla de Pascua, y por seis miembros de la comunidad rapa nui o pascuense elegidos de conformidad al reglamento que se dicte al efecto, uno de los cuales deberá ser el Presidente del Consejo de Ancianos. Presidirá esta Comisión el Gobernador y actuará como Secretario Técnico el Jefe de la Oficina de Asuntos Indígenas de Isla de Pascua.

Artículo 69. Para los efectos de la constitución del dominio en relación a los miembros de la comunidad rapa nui o pascuense poseedores de tierras, la Comisión actuará en conformidad a las disposiciones de los artículos 7°, 8° y 9° del decreto ley N° 2.885, de 1979. Los reclamos de los afectados por estas resoluciones se tramitarán de conformidad a los artículos 12, 13 y 14 de este mismo decreto ley.

La Comisión podrá, en relación con los miembros de la comunidad rapa nui o pascuense, estudiar y proponer al Ministerio de Bienes Nacionales la gratuita de tierras fiscales en dominio, concesión u otras formas de uso, acorde con la tradición de esta etnia y con el ordenamiento territorial que se determine para la Isla de Pascua. Estos podrán reclamar dentro de los 120 días siguientes de haber tomado conocimiento de la resolución, ante la Comisión de Desarrollo de la Isla de Pascua solicitando la reconsideración de la medida la que será conocida y resuelta dentro del mismo plazo contado desde la fecha de su presentación. De esta resolución podrá reclamarse ante el Juzgado respectivo de conformidad al procedimiento establecido en el artículo 56 de esta ley.

En todo caso tanto las tierras asignadas a personas de la comunidad rapa nui o pascuense en virtud de textos legales anteriores a la presente ley, cuanto las que se asignen de

conformidad a este párrafo, se considerarán tierras indígenas de aquéllas contempladas en el N° 4 del artículo 12, rigiendo a su respecto las disposiciones que les son aplicables en esta ley, con excepción de la facultad de permutarlas contenida en el inciso tercero del artículo 13. El Presidente de la República por medio de decretos supremos expedidos por el Ministerio de Bienes Nacionales materializará los acuerdos de la Comisión, referidos a tierras asignadas o destinados de conformidad a lo dispuesto en el artículo 68.

Artículo 70. El Presidente de la República dictará un reglamento estableciendo las normas de funcionamiento de la Comisión de Desarrollo de Isla de Pascua como, asimismo, el procedimiento y modalidades relativas al otorgamiento de títulos de dominio, concesiones u otras formas de uso de las tierras de Isla de Pascua.

Artículo 71. Autorízase a las personas rapa nui o pascuense para rectificar su partida de nacimiento requiriendo al efecto al tribunal competente que anteponga el apellido de la madre al del padre cuando ello tenga por objeto preservar un patronímico de la etnia rapa nui o pascuense. Del mismo modo, podrán solicitar la rectificación de sus apellidos cuando, por cualquier circunstancia, hubieren sido privados de sus originales apellidos rapa nui o pascuense y sólo para recuperarlos. Estas solicitudes se tramitarán de conformidad a la ley N° 17.344, de 1970, directamente por el interesado o por su representante legal. Con todo, para el mismo objeto, tratándose de una inscripción de nacimiento, bastará que así lo manifiesten al Oficial del Registro Civil personalmente el padre y la madre del infante, para que aquél proceda a inscribirlo anteponiendo el apellido materno al paterno.

Párrafo 4° {ARTS. 72-74}

Disposiciones Particulares Complementarias Referidas a los Indígenas de los Canales Australes

Artículo 72. Son indígenas de los canales australes los **yámanas** o **yaganes**, **kawaskhar** o **alacalufes** u otras etnias que habiten en el extremo sur de Chile y los indígenas provenientes de ellas.

Artículo 73. Se establece la protección y desarrollo de las comunidades indígenas supervivientes de la XII Región. Los planes que la Corporación realice en apoyo de estas comunidades deberán contemplar: a) apoyo en salud y salubridad, b) sistemas apropiados de seguridad social, c) capacitación laboral y organizativa y d) programas de auto subsistencia de sus miembros.

La Corporación tendrá a su cargo la realización de un plan especial ara el desarrollo y protección de estas comunidades.

Artículo 74. La Corporación, en relación con los indígenas de los canales australes, procurará:

- a) Estimular la participación de ellos en los planes y programas que les atañen.
- b) Obtener su reasentamiento en sus lugares de origen u otros apropiados.
- c) Establecer zonas especiales de pesca y caza y áreas de extracción racional de elementos necesarios para su supervivencia y desarrollo.
- d) Conservar su lengua e identidad.

Párrafo 5° {ARTS. 75-77}

Disposiciones Particulares para los Indígenas Urbanos y Migrantes

Artículo 75. Se entenderá por indígenas urbanos aquellos chilenos que, reuniendo los requisitos del artículo 2° de esta ley, se auto-identifiquen como indígenas y cuyo domicilio sea un área urbana del territorio nacional y por indígenas migrantes aquéllos que, reuniendo los mismos requisitos de origen precedentes, tengan domicilio permanente en una zona rural no comprendida en las definiciones de los artículos 60, 62, 66 y 72.

Artículo 76. Los indígenas urbanos migrantes podrán formar Asociaciones Indígenas Urbanas o Migrantes, constituyéndolas de acuerdo a lo establecido en esta ley.

La Asociación Indígena Urbana o Migrantes será una instancia de organización social, desarrollo cultural, apoyo y mutua protección y ayuda entre los indígenas urbanos o migrantes, respectivamente.

Artículo 77. La Corporación podrá impulsar y coordinar con los Ministerios, Municipios y oficinas gubernamentales planes y programas que tengan por objeto lograr mayores grados de bienestar para los indígenas urbanos y migrantes, asegurar la mantención y desarrollo de sus culturas e identidades propias, así como velar y procurar el cumplimiento del artículo 8° de esta ley.

TITULO FINAL {ARTS. 78-80}

Artículo 78. Derógase la ley N° 17.729 y sus modificaciones posteriores, el N° 4 del artículo 3° y la letra "q" del artículo 5° de la ley N° 18.910.

Artículo 79. Introdúcense al decreto ley N° 2.885, de 1979, las siguientes modificaciones:

- a) Derógase el inciso primero del artículo 6°; el inciso primero del artículo 11 y el artículo 15.
- b) Sustitúyese en el inciso primero del artículo 2°, en el inciso segundo del artículo 2° y en el inciso primero del artículo 4° las expresiones "Dirección de Tierras y Bienes Nacionales", "Dirección" y "Dirección de Fronteras y Límites del Estado", por "Comisión de Desarrollo de Isla de Pascua", respectivamente.
- c) Reemplázanse en el artículo 10 las expresiones "el Presidente de la República" y "del Presidente de la República" por "la Comisión de Desarrollo de Isla de Pascua" o "de la Comisión de Desarrollo de Isla de Pascua", según corresponda.
- d) Otórgase un nuevo plazo de cinco años, contado desde la fecha de caducidad del plazo señalado en la ley N° 18.797, de 1989, para que los actuales poseedores de tierras de Isla de Pascua ejerzan el derecho a que se refiere el artículo 7° del decreto ley N° 2.885, de 1979.

Artículo 80. Los reglamentos a que se refieren los artículos 20 y 23 de la presente ley, deberán dictarse mediante uno o más decretos del Ministerio de Planificación y Cooperación los que deberán ser suscritos, además, por el Ministro de Hacienda.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS {ARTS. 1TRANS-16TRANS}

Artículo 1. Para los efectos de los procesos de división de reservas, adjudicación y liquidación de las comunidades de hecho, iniciados en virtud de la ley N° 17.729, de 1972, que se encontraren pendientes a la fecha de publicación de la presente ley, se entenderá que la Corporación asume las funciones, atribuciones y obligaciones entregadas al Instituto de

Desarrollo Agropecuario manteniéndose, para el solo efecto del procedimiento que se aplicará, los artículos 9° a 33 de dicho cuerpo legal.

Las comunidades de hecho que no desearan persistir en el proceso de división, regularización o adjudicación, a que se refiere el inciso anterior, podrán así solicitarlo al juez competente, con el mismo requisito que la presente ley establece en el inciso primero del artículo 16; de lo contrario este organismo continuará el proceso hasta su conclusión. Igual procedimiento se aplicará en favor de los indígenas pertenecientes a aquellas comunidades de hecho indivisas provenientes de título de merced.

Artículo 2. En todos aquellos casos en que se encontrare vencido el plazo señalado en el artículo 29 de la ley N° 17.729, los interesados gozarán de un nuevo plazo de un año, contado desde la fecha de publicación de esta ley, para hacer valer sus derechos en la forma dispuesta en ese texto, para cuyo efecto seguirán vigentes las normas pertinentes de la citada ley.

Artículo 3. La Corporación realizará, en conjunto con el Ministerio de Bienes Nacionales, durante los tres años posteriores a la publicación de esta ley, un plan de saneamiento de títulos de dominio sobre las tierras aimaras y atacameñas de la I y II regiones, de acuerdo a las disposiciones contenidas en el párrafo 2° del Título VIII. Igualmente, la Corporación y la Dirección General de Aguas, establecerán un convenio para la protección, constitución y restablecimiento de los derechos de aguas de propiedad ancestral de las comunidades aimaras y atacameñas de conformidad al artículo 64 de esta ley.

Artículo 4. Autorízase al Director Nacional del Instituto de Desarrollo Agropecuario para condonar las deudas pendientes con más de tres años de antigüedad, y los reajustes e intereses provenientes de las mismas, que los indígenas tengan con dicho Instituto al momento de dictarse la presente ley.

Artículo 5. Las Asociaciones Gremiales y Organizaciones Comunitarias Funcionales vigentes a la dictación de esta ley y que se encuentren integradas exclusivamente por indígenas, podrán constituirse en Asociaciones Indígenas previa adecuación de sus estatutos a lo dispuesto por esta ley y su depósito en la Corporación. Se entenderá que esta Asociación Indígena es para todos los efectos sucesora de la anterior.

Tratándose de Asociaciones Gremiales, la Corporación oficiará al Ministerio de Economía, Fomento y Reconstrucción de los casos presentados para ser cancelados en el Registro de Asociaciones Gremiales que posee esa repartición. Tratándose de Organizaciones Comunitarias Funcionales, la Corporación oficiará a la Municipalidad respectiva para que sea cancelado su registro pertinente.

Artículo 6. Los bienes muebles e inmuebles de propiedad fiscal, actualmente destinados tanto al funcionamiento de la Comisión Especial de Pueblos Indígenas como al Departamento de Asuntos Indígenas del Instituto de Desarrollo Agropecuario, se transferirán en dominio a la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

Mediante decreto supremo expedido por intermedio del Ministerio Secretaría General de Gobierno o Ministerio de Agricultura en su caso, se determinarán los bienes referidos que comprenderán los que figuren en el inventario de ambas dependencias del año 1992. El Director Nacional de la Corporación requerirá de las reparticiones correspondientes las

inscripciones y anotaciones que procedan, con el solo mérito de copia autorizada del decreto supremo antes mencionado.

Artículo 7. Suprímase, en el Instituto de Desarrollo Agropecuario, el Departamento de Asuntos Indígenas. Veinte funcionarios de ese Departamento pasarán a desempeñarse como titulares de cargos de la Corporación y serán individualizados mediante uno o más decretos supremos emanados del Ministro de Planificación y Cooperación y del Ministro de Hacienda, sin sujeción a las normas de la ley N° 18.834; en ningún caso, este traslado podrá significar disminución de sus remuneraciones. Cualquier diferencia de remuneraciones que se produzca será pagada por la planilla suplementaria, la que será reajutable e imponible en la misma forma en que lo sean las remuneraciones que compensa y que se absorberá por futuras promociones. Los demás funcionarios conservarán su cargo y encasillamiento en la planta del Instituto de Desarrollo Agropecuario o podrán acogerse al artículo 148 de la citada ley N° 18.834.

El traspaso de personal a que se refiere el inciso anterior, se dispondrá sin solución de continuidad y no será considerado, para efecto legal alguno, como causal de término de los servicios. Los cargos que queden vacantes en el Instituto de Desarrollo Agropecuario a consecuencia de este traspaso, no se podrán proveer y la dotación máxima de este servicio se disminuirá en el mismo número de personas traspasadas.

Artículo 8. Mientras no se construya o habilite en la ciudad de Temuco un edificio para alojar el Archivo General de Asuntos Indígenas y no exista un presupuesto especial para estos efectos, circunstancia que calificará el Director Nacional de la Corporación, se suspenderá la entrada en vigencia del artículo 30 de esta ley y dicho Archivo dependerá de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, quien cumplirá las funciones del inciso tercero del artículo 15 en la forma ahí señalada.

El presupuesto de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, para 1994 contemplará los recursos para la construcción y habilitación del Archivo General de Asuntos Indígenas, a que se refiere el artículo 30 de esta ley.

Artículo 9. El mayor gasto fiscal que irroque (causar perjuicios y daños-irrogar), durante el año 1993, la aplicación de esta ley se financiará con recursos provenientes del ítem 50-01-03-25-33.104 de la Partida Presupuestaria Tesoro Público, en la parte que no pudiere ser solventado mediante reasignaciones presupuestarias de otros Ministerios o Servicios Públicos. Para este solo efecto no regirá lo dispuesto en el inciso segundo del artículo 26 del decreto ley N° 1.263, de 1975.

Artículo 10. El primer Consejo de la Corporación, tendrá una duración de seis meses a contar de la publicación del reglamento señalado en el artículo 41, letra d), de la presente ley, y será conformado de la siguiente manera:

- a) Las organizaciones de cada etnia propondrán una o más ternas por cada cargo a llenar. El Presidente de la República designará, por una sola vez, los consejeros a que se refiere la letra "d" del artículo 41.
- b) Los Consejeros no indígenas se nombrarán de acuerdo a lo estipulado en esta ley y por una sola vez durarán también seis meses en sus cargos.

Artículo 11. Dentro de los tres primeros meses posteriores a la publicación de esta ley se dictará un Reglamento para determinar la colaboración de la Comisión de Desarrollo de Isla de Pascua en la administración del Parque Nacional de Isla de Pascua.

Artículo 12. Suprímase la Comisión de Radicaciones creada por el decreto ley N° 2.885, de 1979. Sus funciones y atribuciones serán ejercidas por la Comisión de Desarrollo de Isla de Pascua, de conformidad a lo dispuesto en el Párrafo 3° del Título VIII de esta ley y las referencias que a la Comisión de Radicaciones se hagan en cualquier texto legal se entenderán hechas a la Comisión de Desarrollo de Isla de Pascua. Un reglamento determinará la forma de realizar el traspaso de archivos y documentos de la Comisión de Radicaciones a la Comisión de Desarrollo de Isla de Pascua.

Artículo 13. Facúltase al Presidente de la República para que en el plazo de un año contado desde la vigencia de esta ley, fije el texto refundido y sistematizado de las leyes relativas a Isla de Pascua y la comunidad rapa nui. La ley N° 16.411 y otras normas legales aplicables a Isla de Pascua mantendrán su vigencia en cuanto no sean contrarias a la presente ley y al inciso segundo del artículo 18 del D.L. N° 2.885, de 1979.

Artículo 14. La Corporación, dentro del plazo de un año contado desde la vigencia de esta ley, deberá entregar al Ministerio de Justicia un estudio acerca de los contratos de arrendamiento actualmente vigentes, suscritos por un plazo superior a 10 años, referidos a hijuelas provenientes de la división de reservas indígenas constituidas en el decreto ley N° 4.111, de 1931, y la ley N° 17.729, de 1972, y sus posteriores modificaciones, con el objeto de determinar si ha existido o no simulación.

Artículo 15. Déjase sin efecto la prohibición de enajenar, ceder y transferir a que se refiere el artículo 13 de esta ley, y para el solo efecto de regularizar el dominio, a las hijuelas N° 53 y 51, de una superficie de 854.925 metros² y 806.465 metros² respectivamente, predios ubicados en Vilcún, IX Región, a fin de que sean enajenadas, transferidas o cedidas a los actuales ocupantes de la Población Santa Laura de Vilcún, IX Región de la Araucanía.

Artículo 16. Autorízase al Consejo de la Corporación de Fomento de la Producción para condonar (perdonar una deuda)el saldo de capital, reajuste e intereses que los adquirentes del fundo "San Ramón", ubicado en la comuna de Ercilla, provincia de Malleco, Novena Región, de la Araucanía, le adeudaren a la fecha de publicación de esta ley, facultándose asimismo al Vicepresidente Ejecutivo de dicha Corporación para suscribir los documentos y requerir los alzamientos y cancelaciones necesarias."

Habiéndose cumplido con lo establecido en el N°1° del Artículo 82 de la Constitución Política de la República, y por cuanto he tenido a bien aprobarlo y sancionarlo; por tanto promúlguese y llévese a efecto como Ley de la República.

Nueva Imperial, 28 de septiembre de 1993.-

PATRICIO AYLWIN AZOCAR, Presidente de la República.-
Sergio Molina Silva, Ministro de Planificación y Cooperación.-
Enrique Correa Ríos, Ministro Secretario General de Gobierno.-
Juan Agustín Figueroa Yávar, Ministro de Agricultura.-

Eduardo Jara Miranda, Ministro de Bienes Nacionales (S).-