

Colonialismo cultural y ontología indígena en comunidades pewenche de Alto Biobío

Elisa Loncon
Álvaro Gáinza
Natalia Hirmas
Diego Mellado



Educación | CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Índice

Agradecimientos | 9

Prefacio

Colonialismo cultural y ontología indígena
en comunidades pewenche de Alto Biobío | 11

Introducción | 17

I. Contexto socioeducativo y problemas de la educación occidental
que afectan a la niñez pewenche | 27

II. Filosofía del *Azmapu* | 35

Itxofill mogen 'todas las vidas de la naturaleza' | 41

La educación intercultural bilingüe (EIB) | 42

Colonialismo interno e intelectual | 44

III. Perspectiva metodológica descolonial | 51

IV. Principales hallazgos | 59

1. La zona del no ser creada por la educación occidental
no indígena | 59

2. La identidad espiritual pewenche vulnerada
por las políticas educativas | 66

3. El *chedugun* y el espacio del ser | 73

V. Análisis | 77

1. Los *Gen Mapu Kūpalme* 'parentesco espiritual con la tierra' | 77

2. Instrumentos para detectar déficit de aprendizaje | 86

3. Diagnóstico y patologización | 87

4. Construcción del no-ser indígena | 89

VI. Conclusiones | 93

1. ¿Está preparada la escuela para desarrollar procesos de enseñanza- aprendizaje con la niñez mapuche pewenche? | 94
2. ¿Cuáles son los límites de la escuela y qué les falta a los programas de integración como a la educación intercultural bilingüe para cobijar a los niños mapuche con la dignidad en su lengua? | 97
3. ¿Por qué dejan de hablar su idioma materno los niños pewenche? | 99
4. Aspectos teóricos y metodológicos del marco descolonial de investigación | 101
5. Sistema educativo propio de las comunidades pewenche | 105
6. Acciones de resistencia para mantener la vida, sociedad y cultura pewenche | 107

Bibliografía | 111

Prefacio

Colonialismo cultural y ontología indígena en comunidades pewenche de Alto Biobío

Les presento uno de los estudios más brillantes de educación y socio-lingüística que me han dado a leer en las últimas décadas. Hay muchas razones para mi afirmación. Este estudio forma parte y enriquece significativamente la tradición teórica que suele ser designada por poscolonial o decolonial y que prefiero designar como Epistemologías del Sur para resaltar tanto su dimensión crítica como su dimensión propositiva¹. Este estudio muestra con una lucidez impresionante no sólo el fracaso del paradigma dominante de la pedagogía eurocéntrica, sino la urgente necesidad de alternativas que no deja de identificar.

En un breve resumen, este estudio incide sobre las prácticas y filosofías educativas en el territorio pewenche que corresponde a una identidad territorial del pueblo mapuche, ubicado en la zona del Alto Biobío, VIII Región. El vocablo pewenche viene del mapuzugun, del compuesto *pewen* y *che* que significa 'gente del pewen'. El territorio actual es producto de un despojo territorial ocurrido en el siglo XIX. El estudio se centra en el papel de la escuela y en particular del Programa de Integración Educativa (PIE), mostrando cómo «el PIE, lejos de favorecer la integración plurilingüe e intercultural de los estudiantes, los discrimina, al imponer una concepción monocultural y occidental del mundo, de la cultura y de la lengua. Al no dialogar con los conocimientos locales, con la cultura pewenche, construye una “niña problema”», un “el niño carente”, niñas y niños con “déficit” que manifiestan problemas de lenguaje, de comunicación, de aprendizaje y de autoestima... las niñas y niños mapuche

1 Sobre las convergencias y diferencias entre poscolonialismo, decolonialidad y Epistemologías del Sur, ver *Poscolonialismo, Descolonialidad y Epistemologías del Sur*, CLACSO, 2022 (acceso libre).

son diagnosticados con necesidades educativas especiales». Ahora bien, el estudio muestra de manera concluyente e irrefutable que los niños, cuando son evaluados a la luz de su cultura e identidad, «son niños que tienen una riqueza cultural, lingüística particular, cultivada mediante el vínculo con la naturaleza al sentirse parte de ella y que la escuela suprime o desconoce».

Veamos brevemente los principales méritos de este estudio. *En el plano epistemológico y teórico*, este estudio es un ejemplo paradigmático de las Epistemologías del Sur, es decir, de los dispositivos para identificar y validar los conocimientos nacidos en las luchas sociales contra la exclusión y la discriminación causadas por las tres principales fuentes de dominación de la modernidad eurocéntrica: el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Las Epistemologías del Sur no pretenden sustituir el Norte por el Sur, sino construir formas de conocimiento que reconozcan la diversidad epistémica del mundo y que promuevan el diálogo entre ellas para que todos se enriquezcan y contribuyan así a fortalecer las luchas contra la injusticia social en sus múltiples dimensiones (socioeconómica, cultural, racial, sexual, histórica, generacional). A este diálogo mutuamente transformador le llamo la ecología de saberes. De ahí que no sea posible la justicia social sin justicia cognitiva. La ciencia moderna es obviamente una forma válida de conocimiento, pero no es la única forma de conocimiento válido.

La contribución más importante de este libro en el plano epistemológico es la elaboración crítica al monoculturalismo y sus consecuencias. Inspirado por Frantz Fanon, he estado defendiendo que el pensamiento eurocéntrico es un pensamiento abisal (por último, *El Fin del Imperio cognitivo*, Madrid, Trotta, 2019). Establece y oculta simultáneamente una diferencia radical entre dos realidades: la realidad que toma por existente y relevante y la realidad cuya existencia no reconoce o, si se reconoce, la considera irrelevante porque es radicalmente inferior o incluso peligrosa. Fanon habla de la zona del ser y la zona del no-ser, y yo hablo de la sociabilidad metropolitana (de los seres plenamente humanos) y de la sociabilidad colonial (de los seres subhumanos, los cuerpos y las poblaciones racializadas o sexualizadas). Esta designación evoca la continuidad del proyecto colonial más allá y a pesar de la independencia política de las colonias

europeas. Con la independencia se acabó una forma específica de colonialismo (colonialismo histórico: ocupación territorial por una potencia extranjera), pero continuó en muchas otras formas (racismo, expulsión de territorios ancestrales, supresión cultural, aculturación o asimilación, que siempre fue desculturación, xenofobia, etc.). Común a todas las formas es la radicalidad de la diferencia y, por lo tanto, de la inferioridad de la sociabilidad colonial en relación con la sociabilidad metropolitana. Las poblaciones que se consideran pertenecientes al otro lado de la línea abisal, al lado colonial, se consideran radicalmente inferiores y, por lo tanto, son inferiores sus formas de vida, sus culturas, sus conocimientos, sus religiones, sus cuerpos, sus gustos, sus formas de vestir, comer y hablar, sus emociones y sentimientos. En suma, son seres ontológicamente degradados, y como tales sería un grave error político tratarlos como iguales.

El presente trabajo muestra de modo muy convincente que el sistema educativo chileno consiste en una línea abisal que separa el mundo occidental eurocéntrico (sociabilidad metropolitana) del mundo indígena (sociabilidad colonial). Partiendo de esta línea, todo lo que se desvía o diverge de la cultura eurocéntrica que subyace a la educación oficial es ignorado o reprimido por el sistema educativo. La educación bilingüe se basa en presupuestos monoculturales y, por lo tanto, excluye en el mismo proceso en el que se propone incluir. El monoculturalismo del sistema educativo transforma en problema o discapacidad todo aquello que no entiende o no cabe en su radar de inteligibilidad, un radar que, según sus premisas, ve todo lo que es digno de ver y nada puede ser válido si no está validado por él.

El proceso por medio del cual crea una línea abisal que separa dos mundos inconmensurables e incommunicables se desarrolla de la siguiente manera: «un porcentaje importante de estudiantes pewenche son diagnosticados como alumnos con dificultades de lenguaje, comunicación y matemáticas, por lo cual son destinados a formar parte de los programas de integración escolar (PIE). Al interior de las escuelas estos estudiantes son diagnosticados como alumnos carentes, con déficit o con problemas de aprendizajes por parte de los profesionales y profesores no indígenas que provienen de una cultura occidental... Estos procesos institucionales de la escuela constituyen formas de discriminación y de invalidación cultural