

VI Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia, 2007.

El Doble Vínculo y la Educación para Indígenas en Chile.

Luis Campos Muñoz.

Cita:

Luis Campos Muñoz (2007). *El Doble Vínculo y la Educación para Indígenas en Chile*. VI Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/vi.congreso.chileno.de.antropologia/38>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eCzH/fq3>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

El Doble Vínculo y la Educación para Indígenas en Chile

The Double Bind and the Indian Education in Chile

Luis Campos Muñoz*

Resumen

En esta ponencia aplico la teoría del doble vínculo a la cuestión educativa indígena en el marco de la educación, específicamente en lo que se refiere a la educación intercultural. El doble vínculo es un tipo de relación establecida a partir del sometimiento constante a estímulos paradójales que no permiten una respuesta única y padronizada por parte de quien está sometido a la relación doblevinculante. Esta relación se da en un contexto de relaciones de dominación/subordinación que pueden ser aplicadas al contexto de la educación intercultural cuando esta se aplica a poblaciones indígenas.

Palabras Claves: indígenas, educación, interculturalidad, doble vínculo.

Abstract

In this paper I apply the theory of the double bind to the educational indigenous question in the frame of the education, specifically regarding the intercultural education. The double bind is a type of relation established from the constant submission to paradoxal stimulates that do not allow the only response and padronized on the part of whom it is submitted to the double bind relation. This relation is given in a context of relations of domination/subordination that can be applied to the context of the intercultural education with indigenous population.

Keywords: indigenous peoples, education, intercultural, double bind.

I. El doble vínculo y el contexto educativo neoliberal

El planteamiento base de esta ponencia se refiere a cómo la educación en general y específicamente la educación para indígenas, se funda en un contexto de desigualdad que genera y reproduce una relación de do-

minación y subordinación con respecto a las sociedades mestizas blancas que se relacionan con indígenas y enmarcan jurídicamente la existencia de los pueblos indígenas. Aplico en este sentido, la teoría del doble vínculo a la cuestión educativa indígena en el marco de la educación, específicamente en lo que se refiere a la educación intercultural. El doble vínculo es un tipo de relación establecida a partir del sometimiento constante a estímulos paradójales que no permiten una respuesta única y padronizada por parte de quien está sometido a la relación doblevinculante. (G. Bateson, 1972). Esta situación se da en un contexto de relaciones de dominación/subordinación que pueden ser aplicadas al contexto de la educación intercultural en general y específicamente con pueblos indígenas.

La argumentación presentada en esta presentación apunta a que la educación intercultural difícilmente puede dejar de ser educación para la asimilación puesto que somete a los educandos a una relación doblevinculante en la que si bien se tiene como expectativa la mejora de las condiciones educativas en el ámbito dominante, como una manera de poder superar las desigualdades que implica el proceso de dominación cultural, por otro lado, esta mejora en la formación implica necesariamente un fuerte proceso de descaracterización sociocultural y una minorización de todo aquello que corresponde al ámbito cultural indígena. Esta situación se torna paradójal e implica que una mejora en las condiciones de vida necesariamente desemboca en la descaracterización cultural, aún cuando las expectativas de esta mejora sean orientadas a una reivindicación identitaria étnica y culturalmente pertinente. Este es un problema serio y que debe ser considerado a la hora de implementar programas de estudios que apunten al desarrollo educacional de personas pertenecientes a los pueblos originarios.

* Director Escuela de Antropología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Condell 343, Providencia, Santiago-Chile.

1. Orientación de los programas de EIB

Según las informaciones existentes la EIB (Lazo y Bravo, 2007) se continúa haciendo en Chile orientada exclusivamente a escuelas en donde existe una alta concentración de población indígena (Acuña, 2005). Se entienden que en esos lugares no se da el tema de la minorización en términos de la mayor o menor presencia indígena, no obstante a nivel de los contenidos y de la presencia de elementos indígenas en el currículo, esta minorización es evidente. Más aún, a medida que se avanza en el proceso educativo, esta situación se incrementa ya que son muy pocos los establecimientos que presentan educación intercultural en los niveles superiores de enseñanza. Esto se torna dramático sobre todo en el nivel de educación superior, ya que no existen prácticamente en Chile programas de educación pertinente para indígenas y orientados por lineamientos establecidos por indígenas.

2. Control simbólico y reproducción de la ideología del mestizaje

Todo lo anterior tiene relación con el fuerte control simbólico que se ejerce en las escuelas y que permite la reproducción de la ideología del mestizaje y la chilenidad. Este control se manifiesta desde la misma estructura curricular que obliga a transmitir determinados contenidos, pero también se aprecia en cuestiones menos visibles pero igualmente importantes como las salas de clases, la orientación definitiva hacia la lengua castellana y la valorización de todo aquello que no es indígena sobre la base de postulados evolucionistas y eurocentristas. En este sentido si se habla de una ideología del mestizaje no es una mezcla que permita relevar lo indígena e igualarlo a lo europeo. Es un mestizaje que obliga a disolver lo indígena en una cara blanca y actual, entendiéndolo que lo indígena es oscuro, primitivo, antiguo y no tendría su existencia más allá de una utilidad simbólica y folklórica.

Este control simbólico (Bernstein, 1998) de la sociedad chilena es el que principalmente debe ser roto para sacar a la educación indígena del doble vínculo. Un análisis de los programas y de un libro de historia de segundo medio indica la poca presencia de lo indígena en ese nivel de estudio a lo largo de la historia del país (Cáceres et al, 2006). No sólo no aparecen en la mayor parte de los períodos definidos para contar la historia nacional, sino que además cuando son nombrados se los sitúa siempre en una situación de subordinación y anclados a un pasado indeterminado, pero pasado al

fin. Este mismo trabajo señala cómo los indígenas son subordinados a una historia contada por aquellos que los sometieron a través de la guerra y la ocupación de sus tierras, siendo evidente la carencia de una historia que puede reconocer las distintas etapas de las sociedades indígenas y su desarrollo en paralelo al estado-nación, como así mismo los impactos positivos y negativos que esta relación ha tenido. (Cáceres et al, 2006). Como dice B. Bernstein, las imágenes que refleja la escuela tienen características visuales y temporales y son proyecciones de una jerarquía de valores, de valores de clase. (Bernstein, 1998). A lo anterior le podríamos agregar de una cultura dominante en donde las cuestiones de clase y el racismo son variables que multiplican sus efectos sobre aquellos que son víctimas de minorización y exclusión, especialmente los pueblos indígenas.

En este sentido, en todas las sociedades modernas, la escuela es un dispositivo fundamental para escribir y reescribir la conciencia nacional, la cual se construye, parafraseando a Bernstein, a partir de los mitos acerca de los orígenes, los logros nacionales y el destino de la patria (Bernstein, 1998: 28). Es este el importante papel que permitiría que la escuela ayudara precisamente a la construcción de nuevos imaginarios. Lamentablemente como entidad rectora y normalizadora, la escuela coopera más con la mantención de las relaciones de desigualdad y alimenta así los mitos nacionales que en el caso indígena constituyen la base de la dominación, la invisibilidad y la negación de los indígenas. Lo anterior impide romper con las ataduras que ha sembrado el eurocentrismo y la discriminación en contra de los indígenas.

3. Racismo y reproducción cultural

Algo que profundiza la realidad anterior es el racismo que se manifiesta en la institución educativa. No sólo hay una ideología blanca que se enmascara en una lógica mestiza, sino que hay una construcción de la racialidad que sustenta prácticas discriminatorias, prácticas que no sólo no son contradichas en la escuela, sino más bien son reproducidas a partir de la permanente imposición de modelos dominantes, blancos y eurocentristas que están en los discursos oficiales, en la prensa, en la televisión y claramente en la escuela. Como lo ha demostrado T. Van Dick (2003) el racismo es impuesto por las elites dominantes a partir de una reproducción que está anclada en todos nosotros. El ser identificado como parte del fenotipo indígena es una

situación que profundiza y materializa la situación del doble vínculo y es además uno de los anclajes que difícilmente podrá superar alguien que es estigmatizado por sus rasgos fenotípicos. Como lo ha planteado Stavenhagen (1998) y con mayor propiedad Quijano (2003) se estableció en América un sistema de dominación que articulaba la explotación económica, la imposición cultural, la discriminación y marcación a partir de rasgos fenotípicos. Es con la dominación europea en América que aparecen en definitiva las distintas razas que se oponen todas al blanco perfecto y avasallador.

No sólo se trata de una cuestión cognitiva ya que incluso las valoraciones estéticas, los sentimientos y las emociones han sido moldeados por una historia de la belleza en donde lo blanco sigue siendo lo más bonito por sobre todas las otras tonalidades de piel. En la escuela esto es reproducido no solamente por alumnos, sino también por profesores y directivos quienes de una u otra manera tienden a favorecer y a discriminar positivamente a aquellos que son más blancos que el resto de sus compañeros. De la misma manera, se tiende a desconfiar de los más oscuros ya que recuerdan ciertas imágenes asociadas a la delincuencia que causan temor y rechazo, no sólo menosprecio y minorización.

4. Participando de la escuela como una minoría

Todo lo relativo a lo indígena es subsidiario en la escuela. En Chile, los indígenas numéricamente son en su mayoría menos que los no indígenas, los contenidos educacionales no incorporan la variable indígena, o cuando lo hace lo rescatan como parte de épocas pasadas o vinculadas a elementos estéticos y faltos de utilidad. La cantidad de hablantes de las lenguas indígenas es menospreciada y con ellos la necesidad de proyectar esas lenguas vivas hacia el presente. Son minorizados en su situación étnica al ser tratados con diminutivos, con sobrenombres y apelativos que menosprecian su calidad de indígenas y su pertenencia a un pueblo originario. En este sentido se está reproduciendo la idea planteada desde la llegada de los europeos y que sirvió para controlar los elementos culturales de personas que eran considerados como niños o en el mejor de los casos como adolescentes. Las imágenes de América feminizada frente al varón europeo, considerada como un espacio vacío, con gente que no es capaz de hacer producir el territorio, incluso con dificultades para la propia reproducción, se suman a la

idea de que los indígenas son como niños, incapaces de tomar el control de sus propias vidas. A causa de este imaginario construido para la dominación colonial se crean entonces los resguardos indígenas, cercos de paz y encomiendas, misiones y reservas que permitirán la educación y el crecimiento de los indios, a fin de cuentas su descaracterización cultural y su sometimiento económico, social y político.

Lo anterior constituye la base para la violencia simbólica, en donde «...la escuela disimula y enmascara el modo en que las relaciones de poder, exteriores a ella, producen las jerarquías de conocimiento, posibilidad y valor en el interior de la misma. Al desconectar sus propias jerarquías de las exteriores, la escuela justifica las desigualdades entre los grupos sociales que se derivan del aprovechamiento diferencial dentro de ella...» (Bernstein, 1998: 27).

5. Pérdida del control cultural

Lo anterior se relaciona con la pérdida del control cultural al que han sido sometidos los indígenas. Esta falta de control se refiere a la expropiación y usurpación de los elementos básicos de reproducción cultural, desde las tierras originarias, pasando por la negación y minorización de la historia particular de cada pueblo indígena, y llegando hasta la actual situación de desprotección social a las que están sometidos la mayoría de los indígenas. Esto último los sitúa en la mayor parte de los casos en los escalafones más bajos de las clases sociales, ya en la pobreza o en la extrema pobreza, lo que permite que en sus casos se sumen una serie de discriminaciones que los terminan situando en el fondo a la situación económica social, pero más aún, con todas las deprivaciones culturales que derivan de la situación de exclusión no sólo socioeconómica, sino también sociocultural. La pérdida del control cultural implica en definitiva el no manejo de las instancias que tienen que ver con la reproducción cultural, con lo que terminan inculcando a sus hijos la misma cultura dominante, y todo esto no obstante se quiere orientar hacia un tipo de educación que reivindique finalmente a los pueblos indígenas.

6. Hacia una pedagogía de la liberación indígena

¿Qué implica una pedagogía de la liberación indígena? Fundamentalmente asumir por toda la sociedad que los procesos de descolonización deben ser llevados a cabo en el menor tiempo posible. La posición de

subordinación, la minorización, el control simbólico y la violencia simbólica deben ser enfrentadas a través de políticas públicas coherentes. Aplicando a Bernstein a la cuestión de la interculturalidad a los alumnos indígenas se les debe asegurar el derecho al refuerzo del individuo, el derecho a ser individuo y el derecho a la participación. De esta manera, considerando individuos que son parte de colectividades que le dan sentido a su experiencia, considerando la autonomía no sólo individual, sino también cultural, es que se puede orientar la escuela hacia una escuela de la liberación. Como dice B. Bernstein, «...la educación puede desempeñar un papel fundamental en la creación del optimismo del mañana en el contexto del pesimismo de hoy, pero, para que esto sea así, debemos disponer de un análisis de los sesgos sociales inherentes a la educación...» (B. Bernstein, 1998: 24). Y eso es precisamente lo que he intentado hacer aquí, volcar la crítica a un modelo dominante que a veces aparece como positivo, lo que quizás lo hace más peligroso aún. En este sentido es nuestro deber el poder desvelar cuál es la arqueología que construye y reproduce la dominación y la exclusión cultural de los indígenas, ya que la mayoría de los modelos interpretativos acerca de ellos son impuestos bajo los mismos fundamentos que han sido presentados aquí: el racismo, la discriminación, la negación a través de la ideología del mestizaje, la invisibilización, etc. Por lo menos debemos partir por erradicarlas de nuestros discursos académicos para luego incidir en todos los otros procesos.

Bibliografía

- ACUÑA COFRÉ, Pablo. 2005. Relaciones interétnicas en la escuela. Tesis de Antropología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.
- ANDERSON, Benedict. 1993. Comunidades Imaginadas. México, Editorial FCE.
- BATESON, Gregory. 1972. Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires, Editorial Carlos Lohlé.
- BERNSTEIN, Basil. 1998. Pedagogía, control simbólico e identidad. España, Editorial Morata.
- CÁCERES, D. CARRASCO, C. LÓPEZ, P. y OYARCE, C. 2006. Perspectivas Interculturales para una nueva enseñanza de la Historia. Una propuesta didáctica para la difusión de una nueva visión histórica. Seminario de Titulación para obtener el Grado Académico de Profesor de Estado en Historia y Ciencias Sociales. USACH, Santiago, Chile.
- LAZO, Consuelo y BRAVO, María Jesús. 2007. Programa de Educación Intercultural Bilingüe: una exploración a sus avances y desafíos en la Región Metro-

- litana. Tesis de Antropología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.
- QUIJANO, Aníbal. 2003. «Colonialidad del saber. Eurocentrismo y América Latina». Colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Editorial Clacso, E. Lander (comp.) Buenos Aires, Argentina.
- STAVENHAGEN, Rodolfo. 1998. «El sistema internacional de los derechos indígenas». Autonomías Étnicas y Estados Nacionales. México, Editorial Conaculta, Bartolomé, M. y Barabas, A.
- VERGARA, Francisco. 2005. «Los chilenos y su percepción de los pueblos indígenas». Revista de la Academia, nº10, 2005. p. 119-172. ISSN 07171846, Santiago.
- VERGARA, Francisco y CAMPOS, Luis. 2005. «Discriminación y Pluralismo Cultural en la Escuela. Santiago. Chile». Discriminación y Pluralismo Cultural en la Escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Vol. II, Santiago de Chile, UNESCO.
- VAN DICK, Teum. 2003. Racismo y Discurso de las Elites. Barcelona, Editorial Gedisa.