

Lengua y procesos de escolarización de los mapuche de Chile en el discurso gubernamental.

Elba Soto.

Cita:

Elba Soto (2007). *Lengua y procesos de escolarización de los mapuche de Chile en el discurso gubernamental. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-066/1005>

LENGUA Y PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN DE LOS MAPUCHE DE CHILE EN EL DISCURSO GUBERNAMENTAL

Dra. Elba Soto
Universidad Tecnológica Metropolitana

Resumen

Esta ponencia discute nuestra investigación de pos-doctorado, realizada en el Departamento de Lingüística del Instituto de Estudios del Lenguaje – IEL/UNICAMP, Brasil. En esa investigación el foco fueron los procesos históricos de la lengua del pueblo indígena mapuche de Chile – *mapudungun* – y sus procesos de escolarización, a partir de la incorporación de ese pueblo por el Estado-nación chileno. Así, buscamos los sentidos movilizados en el discurso gubernamental cuando se habla de esos procesos históricos. Analizamos – en la óptica discursiva francesa – las leyes de educación de 1860, 1920 y la Ley Indígena n° 19.253, de 1993. Aquí mostramos parte de los resultados de ese trabajo, con el fin de elaborar construcciones significativas que aporten – en la discusión actual sobre los procesos de la lengua mapuche y en la búsqueda de bases sólidas para la creación de espacios adecuados de Educación Intercultural Bilingüe-EIB – en los procesos de escolarización de Chile. Pensamos que estos resultados pueden contribuir para re-pensar los procesos de lengua y escolarización en otros países latinoamericanos, donde también resuenan otras voces y se visibilizan otros sentidos de nuestra historia.

1. Introducción

El pueblo indígena mapuche es considerado parte de Chile, país que le impuso e impone el castellano como lengua nacional.

El presente artículo discute nuestra investigación de pos-doctorado, realizada en el Departamento de Lingüística del Instituto de Estudios del Lenguaje – IEL/UNICAMP, Brasil. En esa investigación el foco fueron los procesos históricos de la lengua del pueblo mapuche de Chile – *mapudungun* – y sus procesos de escolarización, a partir de la incorporación de ese pueblo por el Estado-nación chileno. Más específicamente, nuestro objeto de investigación fueron las leyes de Educación de 1860, 1920 y la Ley Indígena 19.253 de 1993, que analizamos en la óptica discursiva francesa. Así, trabajamos con los procesos discursivos de esas leyes buscando sus significados, buscamos los sentidos movilizados en el discurso gubernamental cuando se habla de esos procesos históricos, con el fin de contribuir en la discusión actual sobre Educación Intercultural Bilingüe – EIB y los procesos de escolarización ligados a las culturas y lenguas indígenas.

Pensamos que reflexionar sobre un tema como las lenguas indígenas, en este caso el mapudungun en Chile – un país de colonización, como Estado-nación – significa, inevitablemente, discutir las políticas indígenas y de escolarización puestas en práctica a través del tiempo en el país.

Sabemos que hoy cuando se habla de los conceptos de escolarización y de las políticas educativas, en un planeta inmerso en marcados procesos de globalización, temas como el pluralismo cultural son un gran y difícil desafío. Dentro de la complejidad del proceso de globalización aparecen cuestiones como la memoria de los pueblos indígenas – interés de esta investigación – antes ajenas, distantes, al punto de no ser visibles para la lógica hegemónica del momento. Sin embargo, hoy esas memorias discursivas aparecen colocando en jaque la estabilidad del sistema globalizado, momento de entropía que trae consigo la imprevisibilidad y la incertidumbre, pareciendo exigir la necesidad de construir nuevos equilibrios y reconocer la legitimidad de múltiples memorias. Mas, concomitantemente, la visibilidad de estas cuestiones parece también aumentar la intolerancia, el deseo de uniformarlo todo, colocando en el centro de la discusión temas como la alteridad, lo que es diverso, múltiple, para algunos utopías, para otros posibilidades. Así, nos parece que hoy discutir los procesos históricos de las lenguas y culturas indígenas no es sólo necesario, en este momento de crisis planetaria nos parece inevitable para la construcción de esos nuevos equilibrios.

2. Los mapuche de Chile su lengua y los procesos de escolarización

Desde la ocupación militar del territorio de la nación mapuche por la República de Chile (1871), la relación de los chilenos con ese pueblo ha sido caracterizada por el no reconocimiento de los mapuche como distintos a los chilenos y, más que eso, por el no reconocimiento de los mapuche en términos de nación o pueblo. Como consecuencia de eso, la historia de contacto entre la República de Chile y esa nación indígena ha sido marcada por su no legitimación y por intentos de descaracterización, de coerción y de silenciamiento de la población indígena mapuche – cuestiones que en el lenguaje de la antropología han sido caracterizadas como procesos de ‘asimilación’ o ‘integración’. En esa lógica, la lengua mapuche o mapudungun y la memoria discursiva de los mapuche tendrían que ser silenciadas.

Analizando esa problemática, Chiodi & Loncon (1997) aseguran que a partir de la ocupación militar definitiva del territorio mapuche en el siglo XIX, las políticas estatales han ignorado o proscrito el mapudungun, propugnando implícita o explícitamente la formación de una sociedad homogénea. El raciocinio ha sido que con el pasar del tiempo la lengua mapuche se extinguiría. Más chilenización, menos mapudungun, podría haber sido el cálculo no inocente de las fuerzas gobernantes. No inocente porque junto con la falta de preocupación por la suerte de la lengua indígena, debe haber existido también la intención de

aniquilar el potencial expresivo de los mapuche, mediante la prohibición del derecho a su propia capacidad de expresión; esto es, desterrando su idioma.

Los mismos autores afirman que, en la óptica del Estado, sería preciso apresurar la integración, otorgando a los indígenas la capacidad de hablar español, ‘chilenizando’ a las poblaciones nativas, siendo que es con el uso de la lengua que una comunidad cristaliza y transmite su experiencia cultural. Parafraseando a esos autores, podemos decir que para nosotros el uso de la lengua es una de las cuestiones fundamentales en la constitución y formulación de la memoria discursiva de un pueblo.

Chile es un país que desde de su creación, hace casi dos siglos, trata de definirse como homogéneo. Todos los individuos nacidos en ese país son considerados chilenos y son vistos en términos de igualdad¹, sin considerar sus procesos de identificación específicos. Siendo así, las políticas del Estado, puestas en práctica por los distintos gobiernos, han sido orientadas a ‘integrar’ al diferente, en este caso, las poblaciones indígenas. De hecho, la historia de Chile y las políticas implementadas para esas poblaciones muestran el esfuerzo permanente de los gobiernos de crear y luego mantener un Estado nacional unificado. Búsqueda de unidad que, especialmente en los últimos tiempos, es referida como forma de relacionamiento discriminatoria con los grupos minoritarios, como políticas de no reconocimiento, de apagamiento y exclusión, cuando es caracterizada en los trabajos antropológicos y sociológicos de la academia chilena.

De esa forma, en la lógica ‘integracionista’ ya mencionada, los discursos – y luego las acciones destinadas a ‘integrar’ a los indígenas a la vida nacional – habrían sido orientados a ‘favorecerlos con los elementos del progreso material y guiarlos por el camino del llamado desarrollo occidental’.

Hablando de los mapuche de Chile, en mi tesis de doctorado afirmé que, en Chile existe una historia oficial construida por la sociedad hegemónica, la chilena, que estabilizó los sentidos de una nación, un pueblo homogéneo, una lengua, espacio discursivo en el cual los indígenas fueron negados como alteridad o simplemente negados como la posibilidad de ser otros (Soto 2004).

Analizando los discursos de los mapuche, percibimos que ha existido una frontera entre los mapuche y los *winka* y que esa frontera permanece. Los mapuche no se identifican como chilenos. Para el mapuche existen dos identificaciones diferenciadas que no se cruzan:

¹ Concordamos con la visión de Pfeiffer (2001a) cuando habla de la ‘tiranía de la igualdad’ y afirma: “Igualdad impuesta que borra la diferencia, que produce el efecto de incapacidad: ya que todos son iguales los que pueden más pueden porque son más capaces (...)”. Sentidos que circulan en América Latina como un todo, justificando la situación de los indígenas en su incapacidad para crear soluciones.

el mapuche y el *winka* o chileno. No obstante, esa comprensión se contrapone al sentido sedimentado en Chile y que domina los procesos de significación, que es el sentido cristalizado a partir de la constitución de la República de Chile, de ese Estado-nación, en el cual todos los ciudadanos chilenos pertenecen a una única nación y son todos iguales en relación a sus deberes y derechos ciudadanos (Soto 2004).

A partir de ahí, los sentidos aparentemente estanque – en esa inyunción a la interpretación ejercida por la voz que habla más alto, la voz de los *winka* y su Estado nacional, Chile – son desestabilizados y emergen otros sentidos, otros significados que dan visibilidad a la interincomprensión entre los mapuche y los *winka*. Los mapuche no son chilenos y los chilenos no son mapuche. Los mapuche son un pueblo con otra historia y otra lengua, negándose así, la homogeneidad de los ciudadanos chilenos que, en el discurso nacional, hablarían la misma lengua y tendrían los mismos derechos (*idem*).

De esa forma, cuando se discute sobre los procesos de escolarización en Chile, se comienza destacando que el Estado chileno ha conseguido que prácticamente todos los niños tengan acceso a la enseñanza básica, aunque el sistema mantenga trazos selectivos y la equidad social constituya un desafío pendiente (Chiodi & Bahamondes 2002). De acuerdo a esos autores, la meta de acceso universal a la escolarización habría sido orientada por un ideal de educación uniformadora: enseñanza igual para todos. Es importante considerar que la política educacional mantenida por los distintos gobiernos de los chilenos es un punto polémico, especialmente para las poblaciones indígenas de ese país.

En los últimos tiempos los indígenas, sus pueblos y/o naciones, se han tornado más visibles frente a la sociedad latinoamericana, existiendo espacios de contacto interétnico conflictivos, tensos, frente a los cuales el mundo institucional moderno estaría tratando de desarrollar nuevas lógicas, ya no de exclusión y apagamiento y si de interpelación, espacios que en la actualidad muchos denominan como interculturales y multiculturales.

Ese complejo proceso social ha dado lugar en Chile y América Latina a lo que hoy conocemos como Educación Intercultural Bilingüe – EIB. Sabemos que en gran medida este concepto refleja el deseo de los indígenas de tener acceso a un tipo de escolarización adecuado a la cosmovisión de sus pueblos, también alude a las principales ‘propuestas’ de escolarización para los pueblos indígenas y/o de los pueblos indígenas de América.

La EIB es un tipo de educación que, en este continente, surgió en las décadas 70-80 del siglo XX. Una política de Estado que, según los discursos gubernamentales, sería una forma de reconocimiento de una deuda histórica de los estados con los indígenas, que hoy serían vistos como sujetos de derechos específicos. Otro discurso es el de grupos indígenas,

para los cuales, el objetivo de esa política de estado sería controlarlos, haciéndolos creer que se están escuchando sus reivindicaciones y reconociendo los derechos de sus pueblos.

En la actualidad, en Chile se comienza a implementar la EIB. Concordamos con otros autores cuando afirman que, estamos frente a un cambio de mucha trascendencia, si pensamos que desde el contacto con los pueblos europeos, la historia educativa de los pueblos indígenas en Chile ha estado marcada por el desconocimiento de sus derechos ciudadanos, como personas y como pueblos dueños de una ‘personalidad cultural’ propia y diferente.

3. Dispositivo analítico

Orlandi (1998a) afirma que el discurso es el objeto que nos permite observar las relaciones entre la ideología y la lengua, es el lugar en que se pueden analizar los efectos del juego de la lengua en la historia y los efectos de ésta en la lengua, lo que nos permite comprender como un material simbólico produce sentidos. De ese modo, a través de los análisis del discurso gubernamental, en esta investigación buscamos entender la historia de las ideas lingüísticas en el espacio discursivo de los chilenos, junto al proceso de constitución del español como lengua nacional y los procesos de escolarización en ese país y de esa forma traer contribuciones específicas a la manera de pensar y trabajar la cuestión de la(s) lengua(s) en Chile, un país de colonización.

Como señala Lagazzi-Rodrigues (1988), aunque el Análisis de Discurso-AD presuponga la metodología lingüística, científica (dentro de sus límites), nunca deja de considerar lo histórico y lo ideológico inscritos en el objeto de análisis. Es en el lenguaje donde el sujeto se constituye, y es también en el lenguaje que él deja las marcas de ese proceso ideológico. El lenguaje configura las pistas para que podamos llegar un poco más cerca del sujeto y el AD posibilita que el conocimiento se constituya más allá del ‘hallar’ de cada investigador y fuera de cualquier modelo preconcebido.

Con esa visión, en el análisis de nuestro material discursivo fuimos más allá del contenido, más allá de la ilusión de la transparencia del lenguaje, nuestra propuesta fue construir un dispositivo analítico que permitiera, a través de procesos de descripción e interpretación de nuestro universo discursivo, colocar a disposición otros sentidos para esos discursos, no más referentes a su contenido, ni basados en análisis exclusivamente lingüísticos, sino realizados a partir de análisis que interpretan la lengua en la historia, el discurso en su historicidad. Como plantea Orlandi (1999a), el Análisis de Discurso no busca el sentido “verdadero”, mas lo real del sentido en su materialidad lingüística. La ideología no

se aprende, el inconsciente no se controla con el saber. La propia lengua funciona ideológicamente. Todo enunciado siempre es susceptible de ser/tornarse otro. Ese lugar del otro enunciado es el lugar de la interpretación, manifestación del inconsciente y de la ideología en la producción de los sentidos y en la constitución de los sujetos. Un tipo de análisis necesario en un país de colonización como Chile, donde los chilenos piensan tener claridad sobre las cuestiones indígenas y, por otro lado, los mapuche reclaman no sentirse representados en los discursos y en las leyes de los chilenos.

Buscando comprender los sentidos de los discursos elaborados por el Estado chileno, sobre el mapudungun y los procesos de escolarización de los mapuche, analizamos discursos gubernamentales, observando las relaciones entre unidad y diversidad frente al Estado. Más específicamente, nuestro recorte material está compuesto por discursos que componen documentos gubernamentales referidos a los procesos históricos del mapudungun y a los procesos de escolarización de los mapuche de Chile, a partir de la Ley de 1860 hasta la Ley Indígena. A saber, las leyes seleccionadas fueron: la de Instrucción Primaria de 1860, la de Instrucción Primaria Obligatoria 3.654 de 1920 y la Ley Indígena 19.253 de 1993.

4. Buscando significados

A continuación mostramos una pequeña parte de los resultados de nuestra investigación de posdoctorado, con el fin de elaborar construcciones significativas que aporten – en la discusión actual sobre los procesos de la lengua mapuche y en la búsqueda de bases sólidas para la creación de espacios adecuados de Educación Intercultural Bilingüe-EIB – en los procesos de escolarización de Chile.

Comenzamos con la Ley de Instrucción Primaria con fecha 24 de noviembre de 1860, publicada en el Diario El Araucano el 1° de diciembre de ese mismo año, que consta de 36 artículos. Según Montero, esa ley crea las bases y asegura que en Chile los establecimientos escolares entregarán un tipo de saber y enseñarán una lengua, la nacional (Montero 2000). Es importante destacar que en esa fecha los mapuche aún no habían sido ‘incorporados’ oficialmente a Chile; sin embargo, ya había comenzado el proceso que buscaba ‘integrarlos’.

En el primer artículo se dice que: la instrucción primaria se dará bajo la dirección del Estado, formulación discursiva que no deja dudas con relación al control que el Estado tendrá sobre los procesos de escolarización primaria. Como vemos, en un artículo de muy pocas palabras se marca que la dirección de la educación será una atribución del Estado, para lo cual la preposición bajo es fundamental, dando el sentido claro de que la educación está

bajo la hegemonía del Estado, que el Estado está encima, o sea, es quien marca la dirección, los rumbos de los procesos de escolarización en Chile.

Esa forma de significar de ese primer artículo no presenta novedades, sólo estaría reforzando los sentidos estanques ya señalados, donde planteamos el interés de los gobiernos de Chile por mantener el control sobre los procesos de escolarización, siempre buscando una ‘educación escolar uniformadora’, en la lógica de los principios de unidad e igualdad de los chilenos. En otras palabras, las escuelas estarían orientadas a entregar la misma enseñanza para todos los niños del país. En este caso, estimamos productivo registrar ese significado de esta ley para posteriormente compararla con la Ley de 1920, donde los mapuche oficialmente ya son parte de la nación chilena.

El segundo artículo de esa ley se refiere a personas de uno y otro sexo. El décimo artículo usa la expresión individuos de una familia. El décimo primer artículo dice alumnos. Varios artículos hablan de niños y/o niñas y otros utilizan los términos hombres y/o mujeres cuando nombran a los beneficiarios de la ley, sin mencionar – en ningún momento – si esos beneficiarios son indígenas o chilenos. Entendemos que esas formas de nombrar a las personas estarían constituyendo una familia parafrástica, pudiendo intercambiarlas en los artículos referidos, sin movilizar sus sentidos. Quiere decir que ese proceso parafrástico más la no presencia o el silenciamiento de los pueblos indígenas presentes en Chile, estaría produciendo un efecto que yo llamo de “indiferenciación”, entre los indígenas y los chilenos.

Si prestamos atención a los términos poblaciones de cada departamento, escuelas de ambos sexos y habitantes, utilizados en el artículo cuarto para nombrar a las personas que habitarían las diversas regiones del país y que utilizarían las escuelas, se mantiene el mismo tratamiento – tanto para los mapuche como para los chilenos –, de indiferenciación, en lo que respecta a la población para quien sería destinada esta ley.

Sabemos que en el AD el trabajo de descripción-interpretación no se basa en los contenidos de lo que se habla, sino que además del contenido, a través del lenguaje, centramos nuestra mirada en el funcionamiento de los discursos, en como ellos significan. De esa manera, centrando nuestra atención en la forma en que son nombrados los beneficiarios de la ley y las personas que habitaban el país, en el momento en que ella fue redactada, vemos que las expresiones: personas de uno y otro sexo, individuos de una familia, alumnos, niños y niñas, hombres y mujeres, poblaciones, ambos sexos y habitantes, todas son parte de la misma familia de sentidos, determinando un efecto de homogeneización, indistinción de los individuos. En esa comprensión no existiría heterogeneidad de individuos, por lo tanto, tampoco habrían tratamientos jurídicos

diferenciados basados en las diferencias, siendo borrados, consecuentemente, los posibles conflictos originados de la diferenciación.

Como expone Mialle, citado por Lagazzi-Rodrigues (2003), en la sociedad occidental la discursividad jurídica se produce por la necesidad de un ordenamiento, de un conjunto de normas que establecerán la medida de las relaciones sociales. El sistema jurídico de la sociedad capitalista, se caracteriza por una generalización de la forma abstracta de la norma y de la persona jurídica que le permite hablar de una unidad social. Así, en la forma de significar referida, todos los individuos que cita la ley serían iguales, habitantes del país, chilenos, en esa comprensión que impone los sentidos de igualdad de los individuos y de unidad nacional.

En el tercer artículo, cuando la Ley señala, al inicio, que en las escuelas elementales se enseñará por lo menos...idioma patrio, doctrina y moral cristiana..., la formulación explícita de esa ley nos permite percibir que ella se preocupará especialmente de enseñar la lengua nacional y la religión cristiana, siendo estos elementos, el idioma patrio y la religión cristiana, fundamentales desde la educación básica, primaria o elemental.

Observando los artículos tercero y noveno podemos distinguir dos familias parafrásticas que nos interesan. Una de ellas se refiere al idioma, que sería pasado como idioma patrio y castellano. La otra se refiere a la enseñanza de religión, que sería descrito como: doctrina y moral cristiana, instrucción religiosa, dogma y fundamentos de la fe. A través de esas paráfrasis, vemos que la enseñanza que se entregará en las escuelas será la lengua nacional o castellano, excluyendo cualquier otra posibilidad, no dicha, no mencionada en esa ley. Sobre la cuestión religiosa, queda claro que las paráfrasis mencionadas aluden a la enseñanza de la religión cristiana, omitiendo cualquier otra posibilidad. O sea, se impone, con el peso de la ley, que en Chile – como en otros países de colonización de América, en su lógica de igualdad y unidad – en las escuelas será enseñada la lengua nacional, en este caso el español o castellano y la moral religiosa cristiana.

Parafraseando a Pfeiffer (2001b), podríamos preguntar, ¿es sólo el español la lengua hablada en Chile? ¿Quién habla esa lengua y a quién se esconde en las otras lenguas, que no son mencionadas en esa ley? Por lo que podemos ver en los análisis, los sentidos producidos en la ley citada son los de un pueblo, el chileno, que hablaría una lengua, el español, que por lo tanto debería ser enseñado en las escuelas. De ese modo, el pueblo mapuche y su lengua, mapudungun o chedungun, son silenciados, negados en lo no dicho, en la ausencia o en la no mención de aquella lengua en esa ley de escolarización, hecha con el objetivo de promover, de asegurar la enseñanza de la lengua nacional para todos los ciudadanos del país. El proceso

de escolarización funcionando como instrumento de estabilización del español como lengua nacional, como la lengua oficial de Chile, para lo cual se niegan las otras lenguas, vistas como elementos que provocarían inestabilidades, arriesgando la instalación del español como el idioma hegemónico y único a ser hablado en ese país.

Pensando en ese proceso de anulación de diferencias, es productivo considerar la reflexión de Pêcheux (apud Orlandi 1988) cuando habla sobre las formaciones sociales propias de la lógica de dominación y dice que el tema de la lengua es un asunto del Estado, que entra con una política de invasión, de absorción y de anulación de diferencias que supone antes de todo que estas sean reconocidas. Digamos que la alteridad constituye, en la sociedad burguesa, un estado de naturaleza casi biológico; a ser transformado políticamente.

Una reflexión que nos da la posibilidad de comprender que la alteridad estaría implícita en todo proceso de dominación, que existirían diferencias propias de la realidad social, que estarían constituyendo esa realidad, aunque la naturaleza de la lógica occidental burguesa puesta en práctica a través del sistema político capitalista sea de anulación de esas diferencias y del establecimiento de hegemonías.

Así, no hay lengua nacional que no se constituya en el movimiento de alianzas, enfrentamientos, oposiciones, ambigüedades, tensiones con otras lenguas (Orlandi 1998b), en el caso de Chile, con las lenguas indígenas, entre ellas la lengua mapuche o mapudungun. La lengua nacional es la lengua del Estado-nación, que el Estado regula en su unidad. Entonces, en esa perspectiva es preciso acentuar el hecho de que la constitución de una lengua nacional en América Latina, trabaja de un modo específico la relación entre las lenguas indígenas y las lenguas europeas en situación de colonización.

Concordamos con Montero (2000) cuando ella expone que esta ley fue el primer gran cimiento de la educación occidental, para materializar la negación de la identidad mapuche como cultura autónoma, pues a partir de esa ley los establecimientos escolares serán entendidos como centros de transmisión del saber y la lengua occidental, buscando poner en práctica la soberanía nacional de manera absoluta. Además, es importante observar que la religión cristiana y la lengua nacional son ítems siempre presentes y en lugar de destaque en esa ley, como dos elementos constituyentes, fundamentales, cuando el Estado piensa en los currículos para la educación fundamental o básica y superior o media.

A partir del año 1881, después de la derrota militar de los mapuche, éstos dejan de ser considerados miembros de una nación autónoma y pasan a ser re-conocidos como chilenos, en igualdad de derechos con los otros ciudadanos. Esto también significa que desde

esa fecha estarán expuestos a esta ley de educación – y a todo lo que hace parte del estatuto jurídico de Chile –, ley que sólo será reemplazada por otra equivalente el año 1992.

A saber, la nueva Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, publicada en el Diario Oficial de la República el 26 de agosto de 1920, es conocida como la Ley 3.654. Siendo más detallada que la anterior, posee 108 artículos.

El artículo inicial de esta ley, denominado artículo único, comienza diciendo: La educación primaria es obligatoria. Ese artículo no tiene paralelo en la ley de 1860. Y, ¿que significa ser obligatoria? ¿Cuál es la familia de sentidos de ese calificativo? Significa que la educación primaria es una obligación, es impuesta, para el Estado es inevitable. O sea, los ciudadanos no tienen derecho de decidir si quieren o no educar a sus hijos en la escuela. Deben hacerlo, pues el Estado, a través de esa ley, ordena que así sea. Con eso queda clara la idea de la necesidad de control, de no permitir que existan individuos que queden fuera de esa ley, fuera de la escuela, que no sean instruidos o educados en la lógica construida en ella, que se propone crear las bases para que todos los ciudadanos reciban la misma educación.

Con relación a los beneficiarios de esta ley, en el artículo único se utiliza la expresión personas de uno y otro sexo. En el artículo primero se habla de hijos y pupilos y también de menores. En el artículo 16 se dice hombres, mujeres, educandos y alumnos. En el artículo 28 la forma utilizada es niños de ambos sexos. En el artículo 30 se alude a adultos de ambos sexos. Como podemos observar, la forma en que los beneficiarios de esta ley son referidos en ella es semejante a la manera en que se hizo en la Ley de 1860. Las expresiones son básicamente las mismas y remiten a la misma familia de sentidos, sean niños o adultos, son todos chilenos sin distinción de origen, raza, pueblo, etc. Nuevamente hay una indiferenciación, una indistinción, una homogeneización, sólo que en este caso estamos hablando de una época en que los mapuche ya habían sido ‘incorporados’ a la República de Chile. Asunto negado en el silencio, en lo no dicho en la ley, al no hacer mención de ese otro pueblo que desde 1881, jurídicamente, es parte del país.

En síntesis, la realidad cambió significativamente entre la época en que se redactó la primera y la segunda ley, mas, a pesar de eso, la forma en que ambas fueron escritas es semejante. En los procesos de significación de la Ley de 1920, los sentidos estanques de homogeneidad no dan lugar a nuevos sentidos, a otras comprensiones, siendo la negación de los mapuche (y otros pueblos indígenas presentes en Chile) la forma en que el poder hegemónico marca, a través de la ley, su lógica de dominación, quedando en los intersticios los espacios de enfrentamiento interétnico, conflictivos, reprimidos. Una vez más, vemos las

lógicas de igualdad y unidad nacional, presentes en los discursos de los líderes de las nuevas repúblicas y en sus leyes, negando los sentidos contrarios a esa idea de unidad.

Con relación a la forma en que es entendida la enseñanza fundamental en esta ley, podemos observar que el artículo 16, al igual que en la ley de 1860, orienta el currículo de la 'instrucción primaria' a la enseñanza del idioma patrio y de la doctrina y moral cristianas. Mas, a diferencia de esa ley, en esta debemos inferir que el idioma patrio referido es el español o castellano, pues en este caso eso no es mencionado en ningún momento. Respecto a la religión queda claro que la ley dispone que la enseñanza sea de doctrina y moral cristianas, lo cual es reforzado en el artículo 70. Siendo así, no hay diferencia entre la ley de 1920 y la de 1860, con relación a lo que debe ser enseñado y lo que no debe ser enseñado en las escuelas referente a lengua y religión. No hay cosas nuevas en la ley de 1920, lo que muestra el silencio como forma de interdicción de la cultura mapuche, presente en Chile y que, no obstante, es negada en lo dicho y lo no dicho, interdicta en esta ley de educación.

Como podemos apreciar, sentidos posibles, como serían la presencia de otras culturas (otras lenguas, otras religiosidades) en los países de colonización, en los procesos históricos de esos países – en este caso en la constitución de sus leyes de educación – son políticamente excluidos, interdictados, siendo colocados fuera del discurso, de-significados, insignificados, quedando inviabilizados, fuera del espacio de lo posible. Como plantea Orlandi (1999b), se coloca fuera del discurso lo que podría ser significado, habiendo así lugares en que el sentido falta por interdicción. El sentido desaparece y eso ocurre porque toda una región de sentidos es negada, silenciada, interdictada. Hay un olvido sobre esos sentidos y, en esa región de sentidos, el sujeto queda sin memoria, sin poder decir.

Entonces, estamos frente a una ley de educación que no deja brecha para que un 'ciudadano chileno' no se eduque. En las orientaciones de los currículos para la Educación Primaria faltan componentes importantes de la cultura mapuche, como son la lengua y la religiosidad, siendo negados, interdictados como sentidos posibles, negación que puede ser comprendida como censura, como política de silenciamiento, afectando la construcción discursiva del poder decir, lo que, de a poco, ha borrado las memorias discursivas referentes a la lengua y religiosidad de esa cultura, siempre en la lógica de los países de colonización de América Latina, que sustentaron y aún hoy sustentan las ideas de igualdad y homogeneidad nacional.

En otras palabras, en el trayecto histórico de constitución del español como lengua nacional, en Chile, se instituye una política lingüística y de escolarización específica – implementada a través de las leyes de instrucción primaria aquí analizadas –, orientada, entre

otras cosas, a desestabilizar la presencia de otras lenguas distintas del idioma patrio, mostrándonos regiones de inestabilidad por la fricción entre lenguas no homogéneas, negándose el derecho de poder decir de otros pueblos insertos en esa república, en un proceso orientado a borrar las memorias histórico-discursivas distintas a la nacional y, consecuentemente, esas otras identidades. La exclusión a través de lo simbólico.

Siendo así, la política del silencio aparece como un elemento clave de esa política de extinción de los pueblos indígenas y otros pueblos presentes en los países de colonización, cuestión que marca las dos leyes estudiadas. En síntesis, un discurso por la igualdad y unidad nacional a partir de la perspectiva del Estado, en el cual el Estado impone a todos los ciudadanos nacionales, a través de la ley, la obligación de estudiar bajo su perspectiva. Queda claro que la ley utiliza el silencio y la indistinción como elementos estructurantes, constitutivos de la política de unidad nacional e igualdad de derechos de todos los ciudadanos, marcándose la ausencia de los indígenas (y otros pueblos – presentes en los países de colonización de América Latina –, en términos de alteridad), a través del silencio.

Consecuentemente, la memoria discursiva de los mapuche sólo es vivida por los niños mapuche en el espacio de la familia y la comunidad, en la escuela no se habla la lengua materna de los niños mapuche, aún más, como mostramos en nuestra tesis de doctorado (Soto 2004), en ese proceso histórico de incorporación de los mapuche a Chile, durante décadas estuvo prohibido hablar mapudungun en el espacio de la escuela, cuestión aún presente en el cotidiano escolar, lo que desvaloriza la cultura de ese pueblo en relación a la sociedad chilena, lo que también ha sido fundamental en la pérdida del mapudungun.

Por otro lado, estamos de acuerdo con Chiodi & Loncon (1997) cuando defienden la importancia de la lengua en la continuidad de la cultura mapuche y destacan que mientras el mapudungun continúe existiendo y reproduciéndose, nada justifica las actitudes exógenas de extinción de la lengua, ni el silencio o la inercia de todos aquellos que dejan que este idioma sea excluido. Contrariamente, la salvaguarda del mapudungun puede desempeñar un papel estratégico en los procesos de recomposición de la cultura del pueblo mapuche, pues se reconoce en las lenguas originales de los pueblos, su principal símbolo de identidad. En la perspectiva discursiva, la cultura ya es entendida como memoria, como resultado del proceso de identificación del sujeto.

A continuación, analizamos la Ley 19.253, conocida como Ley Indígena, promulgada el 05 de octubre de 1993, la cual posee 80 artículos y otros 16 con disposiciones transitorias.

Entendemos que la primera pregunta a ser respondida es: ¿cómo son significados los indígenas para quienes esa ley fue elaborada? El primer artículo dice, los indígenas de Chile

son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos... La forma en que ellos son nominados, el hecho de ser referidos como indígenas, individuos, agrupaciones humanas y no en su calidad de pueblos o naciones es muy significativo, tratamiento que se mantiene en todo el texto de la ley.

Como vemos ese artículo muestra cuestiones fundamentales. Ahora reparamos en la expresión agrupaciones humanas, un término muy amplio, inespecífico, de indistinción, que estaría diluyendo la presencia de otros pueblos o naciones dentro de la República de Chile, en el no reconocimiento de agrupaciones específicas, donde los individuos cuyo origen son esas agrupaciones tendrían como característica el hecho de tener un tronco común. Además, esos sentidos presos a la expresión agrupaciones humanas estarían mostrando a las colectividades indígenas aún distantes del concepto sociológico de sociedades humanas, o sea, serían sólo agrupaciones sin estructuras definidas en su modo de organización, sin sistemas de producción y reproducción propios y característicos, lo cual – en el texto de la ley – implicaría el no reconocimiento de esos individuos como perteneciendo a pueblos o naciones, insertas en el espacio jurídico de los chilenos.

En ese trecho es productivo centrar nuestra mirada en tres marcas discursivas. La primera estaría en la expresión son los descendientes, que como ya dijimos remite a los beneficiarios de la ley a un origen común, a un tronco común. La segunda marca es la expresión que existen, cuando la ley dice: que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos. Flexión del verbo existir, que estaría pasando el sentido de los indígenas siempre haber estado y aún estar allá, dentro de ese territorio, en ese espacio jurídico; teniendo el efecto de sentido de una constatación tan distante en el tiempo que no se formula como proceso histórico. O sea, los indígenas siempre estuvieron y aún están allá, pero, no son parte de ese territorio. La tercera marca estaría en la expresión, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias..., donde el verbo conservar tendría el efecto de mantener, retener manifestaciones étnicas y culturales propias. En otras palabras, algo que sólo se mantiene, que parece inmóvil, en un proceso de inercia. Además, las manifestaciones étnicas y culturales son puntuales, localizadas y, en esa comprensión, no llegan a constituir propiamente una cultura. En las expresiones que existen y conservan, la palabra que estaría cumpliendo la función de pronombre relativo, introduciendo esas dos oraciones subordinadas y dando solamente un sentido a la oración en su totalidad.

Finalmente, el párrafo como un todo, por la forma en que es colocado, estaría significando que esos grupos de origen remoto – que nos remite a una falta de especificidad y a un pasado muy lejano – aún están allá, aún no acabaron y de que se trataría de grupos

humanos no sustentables, que estarían necesitando de la ayuda del Estado para salvaguardar manifestaciones étnicas y culturales que aún no se han perdido. Por eso, el esfuerzo del Estado debería concentrarse en intentar colaborar para que alguna de esas manifestaciones étnicas y culturales sea rescatada, antes que puedan acabar definitivamente, todo lo cual muestra que lo que se hace es una concesión a los indígenas de Chile que, evidentemente, estarían subordinados a la sociedad chilena y al Estado.

Como podemos observar en el mismo artículo, la ley trata a los indígenas como etnias, término según el cual se estaría definiendo a grupos humanos biológica y culturalmente homogéneos, de la misma forma en que lo hace la antropología. Luego, aludiendo también a los indígenas, el mismo artículo habla de comunidades que podríamos describir como agrupaciones humanas con una identificación común y comportamiento e intereses colectivos. De esa forma, tenemos una serie de paráfrasis que se mantienen en la misma región de sentidos para referirse a los indígenas, como son: etnias, grupos humanos, agrupaciones humanas y comunidades. Ese tratamiento junto a la expresión individuos, será la manera en que esta ley se refiere a los indígenas. Sentidos muy distantes de conceptos como sociedad y, aún más de los conceptos pueblos y naciones indígenas, que implican agrupaciones humanas con una organización política determinada, caracterizados fundamentalmente por la cultura, lengua, historia y por la pose de un territorio determinado.

Respecto a ese tema, según la versión de líderes indígenas del sector del Lago Lleu-Lleu, que entrevistamos el 2002, en la Ley Indígena no hay reconocimiento de su condición de pueblos o naciones indígenas, considerándolos como individuos o poblaciones. Ese tema tan importante para los indígenas habría sido ‘olvidado’ en la ley, a pesar de que ese fue uno de los asuntos más defendidos en la propuesta de ley entregada por los indígenas al gobierno, antes de su elaboración definitiva (Soto 2004).

Si concentramos nuestra atención en otros trechos del mismo artículo, en primer lugar observamos la presencia del verbo deber, en el texto de la ley. 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..., vemos que la ley está marcando que la sociedad chilena y el Estado tienen un deber, una obligación. Ahora, si observamos los verbos respetar y proteger y buscamos su sentido dentro del párrafo, entendemos que la ley estaría señalando que tanto la sociedad como el Estado deben respetar (tratar con deferencia, considerar, tomar en cuenta), proteger (ayudar, auxiliar) a los indígenas y colaborar en el proceso denominado desarrollo indígena. Eso es importante si pensamos que la lengua y los

procesos de escolarización son asuntos relevantes en las manifestaciones culturales y en los procesos de desarrollo o cambio social de un pueblo o nación.

Es productivo fijarse en los verbos respetar y proteger y preguntarnos, ¿porque existe la necesidad de explicitar que el Estado y la sociedad chilena deben respetar y proteger a los indígenas? ¿Será que la sociedad chilena y el Estado no han respetado, ni colaborado con los indígenas en ese país? ¿Será que la sociedad chilena y el Estado han faltado el respeto, han arruinado a los indígenas en ese país? O ¿será que la sociedad chilena y el Estado no creen en la capacidad de los indígenas de autosustentarse y de resolver sus problemas?

En realidad, lo que estaría implícito en la ley cuando se expone esa exigencia, el deber de la sociedad chilena y del Estado nacional de respetar y proteger a los indígenas sería su aceptación, en otras palabras que los indígenas la acepten, se sometan a esa concesión del Estado, significando que ellos deberían estar bajo ese cuidado y protección, debido a su incapacidad para autosustentarse y resolver sus problemas. Por otro lado, sería necesario legislar sobre el asunto, dado que el proceso histórico de relacionamiento entre los mapuche y los winka ha sido marcado por la falta de respeto a los mapuche, tanto como nación como sujetos históricos.

El artículo 28, que versa sobre cultura, comienza afirmando: el reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará... – forma ya utilizada en el primer artículo de esta ley –, recordándonos lo que hoy sería políticamente correcto, cuando se habla de las minorías étnicas y su inserción en los estados nacionales. Dicho de otra manera, ese trecho estaría apuntando la necesidad de que los indígenas sean acogidos y valorizados por la sociedad chilena, lo que podría ser entendido como un apelo a la necesidad de sustituir el tratamiento destructivo que los mapuche han recibido de los winka durante los procesos históricos de contacto con el mundo de los blancos. Mas, volviendo al inicio del párrafo vemos que la formulación es afectada por el sustantivo reconocimiento, que aquí estaría llamando a la valoración de las culturas y lenguas indígenas, siempre vistas como primitivas y subdesarrolladas. Como podemos ver, el winka es convidado a conocer esas culturas y lenguas, respetándolas y protegiéndolas, como una concesión de la cultura jerárquicamente superior, que se propone respetar y proteger la cultura jerárquicamente inferior. En fin, se estaría buscando elementos para valorar una cultura que es considerada inferior, lo cual no cambia la relación del winka con esas culturas e idiomas, pues no se trata de respetar en términos de igualdad sino de respetar a alguien jerárquicamente inferior. El mismo artículo entrega una serie de orientaciones para llevar a efecto ese propósito.

El primer punto referido a esas orientaciones establece el uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena, haciendo explícita la presencia de las redes de memoria de los grupos indígenas, hablantes de idiomas indígenas y la red de memoria de los chilenos, hablantes de español, proponiendo el uso y conservación de los idiomas indígenas. Vemos que en ese usar y conservar los idiomas indígenas hay un enfrentamiento de sentidos, donde el uso significaría poner en práctica la lengua, mientras que la conservación tiene el efecto de sentido de mantener preservar, resguardar algo que de cualquier manera está destinado a perecer, a acabar. Por lo tanto, ahí habría sentidos contradictorios respecto a que hacer con las lenguas indígenas.

La formulación: junto al español en las áreas de alta densidad indígena, nos indica que el uso y la conservación de las lenguas indígenas ocurrirá al mismo tiempo que la enseñanza y el uso del español. O sea, se dispone que la lengua nacional no dejará de estar presente en las áreas de alta densidad indígena. Sin embargo, ¿que significa específicamente alta densidad indígena? ¿Significa áreas en que las poblaciones indígenas tienen una presencia significativa? ¿Tiene relación con la visibilidad de esa población? ¿Se refiere a una cantidad de habitantes indígenas en un área determinada? ¿Se refiere a un porcentaje mínimo de población indígena en un área determinada? Entendemos que el sentido refiere a una exigencia aún mayor, en la ley es necesario que la población indígena sea cuantitativamente visible para significar.

Es productivo recordar que cuando se discute sobre EIB, un punto polémico es a quien entregar ese tipo de educación, existiendo líneas de pensamiento que creen que ese estilo de educación debe ser dirigido a las poblaciones minoritarias, hablantes de otras lenguas – distintas de la nacional – y otras posturas – como es nuestro caso –, que defienden que para que la EIB tenga sentido, debe ser orientada a toda la población de la región donde exista contacto entre culturas distintas.

El mismo artículo señala: 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. Una vez más tenemos la presencia de sentidos que se articulan en la posición discursiva de los chilenos, cuando se habla del sistema educativo nacional y en las posiciones discursivas de los indígenas, cuando se mencionan las culturas e idiomas indígenas. Con relación a los efectos de sentido, ese trecho habla del acto de establecer o instituir una unidad programática en el sistema educativo nacional, que torne posible a los educandos tener acceso a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas..., donde los artículos indefinidos

una y un estarían marcando la no especificidad de la unidad programática y del conocimiento de las culturas y lenguas indígenas. Así, la propuesta es muy vaga y surgen varias preguntas a las cuales el texto no responde, por ejemplo: ¿Que tipo de unidad programática? ¿Para que tipo de educandos? ¿Chilenos? ¿Indígenas? De ese modo, el párrafo es marcado por la no especificidad, por la falta de definición, por la ausencia de orientaciones que permitan aclarar algunos principios y/o mecanismos necesarios para implementar la EIB en Chile.

El tercer punto trata sobre: 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. En otras palabras, a través de esa ley el Estado no dispone una acción determinada con relación a la difusión de las lenguas indígenas en los medios de comunicación, el Estado orienta a que se promueva o estimule la difusión de esas lenguas en los medios de comunicación y que se promueva o estimule el establecimiento de vehículos de comunicación indígena. Así, la ley no establece mecanismos de acción, tan sólo estaría expresando el buen deseo de que las lenguas indígenas sean difundidas y existan medios de comunicación de los indígenas.

El cuarto punto expone: la promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior. Nuevamente la formulación comienza con la idea de promover, ya discutida. Continúa con el término establecimiento, significando constituir disciplinas referidas a la memoria y las lenguas indígenas en la enseñanza superior, lo cual tiene el efecto de sentido de una concesión del Estado para que se constituyan determinadas disciplinas que, no obstante, no establece las formas en que eso sería realizado, ni en que momento, ni en que espacios de la enseñanza superior.

Con respecto a la EIB, ese tema es tratado específicamente en el artículo 32. Observemos: la Corporación [CONADI²], en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que corresponda, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe... En primer lugar, como vimos en análisis anteriores, la ley no deja claro cuales serán las áreas donde se dará ese tipo de educación, aunque muestra claramente que no es el propósito del Estado que la EIB sea un estilo de escolarización pensada a nivel nacional o regional. Todo eso pasa un sentido de incerteza, de indefinición con relación a los lugares donde sería posible implementar ese tipo de escolarización.

El mismo recorte nos muestra que quien desarrollará un sistema de EIB será CONADI, en coordinación con los servicios u organismos del Estado que corresponda. En

² Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

otras palabras, el contenido de esa formulación nos permite percibir que el órgano responsable por ese tipo de educación será CONADI; mas, la expresión que corresponda nos muestra que los sentidos de la ley son vagos, cuando se habla de la forma en que la EIB será implementada, pues al decirse que corresponda, no se define cuales serán esos organismos del Estado, nuevamente un sentido vago, impreciso.

En la formulación: la Corporación (...) desarrollará un sistema de educación 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, el asunto tratado es la finalidad de la EIB. Si analizamos la expresión desenvolverse en forma adecuada, vemos que el propósito de ese sistema de escolarización sería el progreso de los educandos indígenas, su transformación, de acuerdo a la visión del Estado chileno de lo que sería bueno, de lo que sería adecuado.

Y, nuevamente nos preguntamos: ¿Adecuado para quién? ¿Para los indígenas? ¿Para los chilenos? En síntesis, en ese trecho discursivo en que se trata de definir el objetivo de la EIB, la meta a alcanzar queda indefinida, vaga, mostrando la ley como una aparente buena intención del Estado, que a través de la Ley Indígena y del artículo específico destinado al tema de la EIB, no consigue definir orientaciones claras de lo que sería y como debería ser implementado ese tipo de escolarización.

La última secuencia discursiva del artículo 32 establece: Al efecto [desarrollar un sistema de EIB] podrá financiar o convenir, con los Gobiernos Regionales, Municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales. O sea, la ley dice que CONADI podrá, tendrá la posibilidad de desarrollar programas y proyectos de EIB, en la imprecisión temporal del futuro. Es una posibilidad y no una certeza que esos programas puedan realizarse o no en el futuro, quedando la incerteza como efecto de sentido de ese dicho; en otras palabras, puede ser o no que se desarrollen experiencias de EIB, puede ser o no que existan programas permanentes. Además, si observamos la última parte del recorte: con los Gobiernos Regionales, Municipalidades u organismos privados, vemos que la preposición con está relacionando a CONADI con otras entidades gubernamentales y no gubernamentales que podrían o no apoyar a esa entidad de gobierno en el desarrollo de esos programas y proyectos, sentidos de inespecificidad e incerteza.

Siendo así, el análisis de la Ley 19.253, específicamente los artículos destinados a cultura y educación nos permiten afirmar que en la ley referida, elementos como cultura, lengua y educación no son cuestiones fundamentales, tanto por la escasa presencia que esos temas tienen en la ley, como por la forma en que son tratados, siendo que la mayor parte de las marcas de ese discurso gubernamental apuntan a la indefinición, a la inespecificidad,

formulando la poca relevancia de esos asuntos en la ley. De esa forma, para los mapuche, una ganancia proveniente de esa ley sería que ella estaría dando un marco legal a la EIB, aunque por sus indefiniciones e inespecificidades no entregue sentidos claros para este tipo de escolarización y por lo tanto, no contribuya con elementos que permitan que este tipo de escolarización sea colocada en práctica en Chile y tampoco asegure su implementación en los currículos de la educación primaria, media o superior, a nivel nacional o regional.

Entendemos que ese mecanismo de la legislación chilena estaría respondiendo a la complejidad del momento político actual. Por un lado, hay una tensión social muy fuerte debida al ‘problema indígena mapuche’, especialmente por la visibilidad que las reivindicaciones de ese pueblo han tenido y tienen en ese país y por su persistencia en esa lucha y por otro lado, el mundo globalizado ha vuelto los ojos para aquellos ‘problemas’ de los excluidos, los marginados y hablando de la inclusión social, refuerza la necesidad de crear soluciones armónicas en la óptica de la unidad en la diversidad. En ese contexto, la ley asume la postura políticamente correcta, respondiendo – aparentemente – a los anhelos de los mapuche. Mas, como fue expuesto anteriormente, la Ley Indígena puede ser vista como un mecanismo del Estado chileno para contener la tensión social relacionada a los mapuche, una tensión que, destacamos, fue uno de los grandes motivos que le dieron origen.

Efectivamente, el texto no explicita el conflicto entre los mapuche y los chilenos; no obstante, deje clara la subordinación de los mapuche en relación a la sociedad chilena y al Estado y legisle concediendo dádivas a ese pueblo, ignorando la historia de contacto entre los mapuche y los winka, marcada por la intolerancia y la indiferencia, hoy ya no más dentro de los espacios políticamente correctos. Por lo tanto, si consideramos que el texto de la ley no reconoce a los mapuche en términos de alteridad y sí los subordina al Estado y a la sociedad nacional, entendemos que esa ley no responde a una preocupación política por una educación que incluya la diversidad como parte de una sociedad compleja, sociedad que llama a la interlocución y a la inclusión y a implementar políticas orientadas a la superación de hegemonías.

En síntesis, el análisis de las leyes de educación de 1860 y 1920, mostró que éstas niegan la diversidad a través de la política del silencio y la lógica de la indistinción y orientan su discurso a la unidad nacional. El análisis de la Ley Indígena de 1993, nos muestra al Estado adoptando un discurso políticamente correcto que, no obstante, se pierde en la inespecificidad, indefinición e incerteza, permitiendo caracterizar esa ley como un aparente buen deseo del Estado chileno y a pesar de sus significativas faltas y fallas, un paso importante que coloca en discusión la posibilidad de poner en práctica, en Chile, un tipo de

escolarización orientada al reconocimiento de la diversidad y a la superación del etnocentrismo. En fin, nuestra investigación de posdoctorado fue pensada buscando entender los procesos de las lenguas y la escolarización en Chile como un elemento que nos ayude a re-pensar esos procesos en Chile y otros países latinoamericanos, donde también resuenan otras voces y se visibilizan otros sentidos de nuestra historia.

5. Bibliografía

- CHIODI, Francesco. BAHAMONDES, Miguel. 2002. **Una escuela, diferentes culturas**. CONADI. Santiago de Chile: LOM Ediciones Ltda.
- _____. LONCON, Elisa. 1997. Política del Lenguaje en defensa de la lengua mapuche, p. 77-100. In: **Actas del Primer Seminario Latinoamericano de Educación Bilingüe**. Universidad Católica de Temuco. Temuco-Chile.
- LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. 1988. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes.
- _____. 2003. Percursos que se cruzam leituras que se abrem. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Para uma Enciclopédia da Cidade**. Campinas-SP: Pontes, Labeurb / Unicamp. p. 85-94.
- MONTERO, Violeta. 2000. **Aproximaciones sociológicas a la educación intercultural bilingüe mapuche en Chile**. Tesis para optar al título de socióloga. Concepción. Universidad de Concepción.
- ORLANDI, Eni. (Org.). 1988. **Política Lingüística na América Latina**. Campinas-SP: Pontes.
- _____. 1998a. O próprio da Análise de Discurso. In: **Escritos n. 3: discurso e política**. Campinas-SP. LABEURB – NUDECRI. – UNICAMP, p. 17-22.
- _____. 1998b. Ética e política lingüística. In: **Línguas e instrumentos lingüísticos n. 1**. janeiro – junho 1998, p. 7-16.
- _____. 1999a. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes.
- _____. 1999b. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória**. Campinas: Pontes, p. 59-67.
- PFEIFFER, Claudia Castellanos. 2001a. Bem-dizer e retórica: um lugar para o sujeito. In: ORLANDI, Eni *et alli*. **Relatos**. Publicação do Projeto História das Idéias Lingüísticas no Brasil: ética e política das línguas, Campinas: UNICAMP – USP, junho 2001, n 7, p. 13-23.
- _____. 2001b. A Língua nacional no espaço das polêmicas do século XIX/XX. In: ORLANDI, Eni (Org.). **História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes ; Cáceres-MG: Unemat Editora, p. 167-183.
- SOTO, Elba. 2004. **Na busca de mudança social: sonhos e lutas dos mapuche do Chile**. Campinas: UNICAMP, 2004. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – SP.
- _____. 2006. **Mapudungun e processos de escolarização dos mapuche no discurso governamental e pedagógico no Chile**. Campinas-SP. UNICAMP. Tese (pós-doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – SP, Brasil.