

LA BLANQUITUD EN LICEOS SEGREGADOS: EL RACISMO INSTITUCIONAL EN EL SUR DE CHILE

Whitening in Segregated Schools: Institutional Racism in Southern Chile

ANDREW WEBB* Y SARAH RADCLIFFE**

Fecha de recepción: 07 de septiembre de 2016 – Fecha de aprobación: 18 de enero de 2017

Resumen

En relación con los liceos de la Región de la Araucanía con alta composición indígena, este artículo explora los modos en que los significados y las conductas acerca de la blanquitud son reproducidos en y a través de la educación. Nos focalizamos en las intersecciones entre criterios socioeconómicos, geográficos y raciales para entender cómo los privilegios de la blanquitud son naturalizados, en el marco del suministro de educación existente en la región y entre los alumnos indígenas mapuche. Aunque se reconocen las desigualdades socio-económicas producidas desde la reforma educativa en 1980, nosotros resaltamos la naturaleza omnipresente y no distintiva de la blanquitud en el sistema educativo, en relación con la segregación socio-espacial de alumnos mapuche, los textos escolares, las actitudes de los docentes, y el auto-posicionamiento de los jóvenes respecto al logro individual y la normalización del racismo en sus escuelas. Estos aspectos de racismo institucional se combinan de una manera tal que marginalizan y le restan poder a las poblaciones mapuche en un conjunto de liceos rurales en la región de la Araucanía.

Palabras clave: segregación escolar, blanquitud, juventud, el pueblo mapuche, educación

Abstract

In indigenous majority secondary schools within the Araucanía Region this paper explores ways in which the meanings and conducts of whiteness are reproduced in and through education processes. We focus on intersections between socio-economic, geographical and racial criteria to understand how the privileges of whiteness are naturalised in the region's educational provision and among mapuche indigenous pupils. Although the socio-economic inequalities produced since the education reform of 1980 are widely recognised, we highlight the pervasiveness and unmarked nature of whiteness in the educational system in relation to the socio-spatial segregation of mapuche pupils, school textbooks, secondary teachers' attitudes, and young peoples' self-positioning in regards to individual achievement and the normalization of racism in their schools. These aspects of institutional racism combine to marginalise and disempower mapuche populations across a number of rural secondary schools in the Araucanía region.

Keywords: school segregation, whiteness, youth, mapuche people, education

* Doctor en Sociología, Universidad de Cambridge, Reino Unido. Profesor Asistente, Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Fondos de Investigación extranjeras: ESRC - Centro Interdisciplinario de Estudios Interculturales e Indígenas (CIIR), FONDAPE Número: 15110006. Correo-e: andrew.webb@uc.cl

** Doctora en Geografía, Universidad de Liverpool, Reino Unido. Profesora Titular, Departamento de Geografía, Universidad de Cambridge, Reino Unido. Investigadora Principal en proyecto de investigación con fondos de investigación extranjeras: ESRC - 15110006. Correo-e: sarah.radcliffe@geog.cam.ac.uk

Introducción

El contexto sociopolítico de la segregación indígena escolar en Chile se extiende más allá de las reformas educativas durante los años 80. La pertenencia nacional en Chile desde 1810 ha sido altamente construida en base a límites no indígenas. Figuras políticas e intelectuales prominentes durante este periodo suscribieron a un modelo europeo de modernización y construcción del Estado como si se tratara de un país “sin indios” (Mitnick, 2004). Al igual que en Argentina y Uruguay, Chile se vio a sí mismo como heredero de un ideal europeo de blanquitud sin que despertara controversias, mientras que la presencia indígena, aunque menos numerosa que en las tierras altas de los Andes, fue marginada, excluida y, en algunos casos, eliminada (Sznajder, 2003).

Desde 1980 hasta el presente, el paisaje escolar chileno ha sido marcado, física y sociopolíticamente por la baja regulación estatal y la creación expansiva de establecimientos particulares subvencionados. Durante este periodo, sostenedores individuales, sociedades y fundaciones crearon establecimientos privados capaces de seleccionar a los alumnos en base a criterios distintos de la residencia regional, resultando en la relocalización de alumnos con mejores calificaciones fuera de las escuelas locales y un incremento de la segregación socioeconómica (Hsieh y Urquiola, 2006). Mientras la oferta de educación y la elección de escuelas aumentaron por causa de estas políticas, las oportunidades de acceder a una educación de calidad disminuyeron para grandes secciones de la población chilena (Gauri, 1999). Tras más de una década de críticas y protestas, la actual reforma educacional¹ en Chile promete poner fin al funcionamiento de establecimientos de este tipo (Puga, 2011;

Donoso y Arias, 2011) pero sus efectos siguen incrustados en las geografías escolares.

En las zonas rurales del sur del país², el impacto de dichos procesos de privatización ha sido una segregación doblemente divisora para la población indígena. Este artículo detalla algunos aspectos de la segregación racial y socioeconómica en la Región de la Araucanía a través de un trabajo etnográfico en cuatro escuelas de alta concentración indígena. Nos enfocamos en como la discriminación racial y socioeconómica permiten construir imaginarios de marginalidad excluyentes en liceos de alta matrícula mapuche³ en esta zona. Evidenciamos que el racismo institucional está fuertemente asociado a las normas de privilegio blanco y chileno dentro del sistema educativo y, que el hecho que algunas escuelas lleguen a tener una reputación de composición indígena perjudica a los estudiantes en cuanto a sus relaciones con docentes, la prominencia de nociones de déficit intelectual, las propias expectativas de los estudiantes en cuanto a rendimiento escolar, y una asociación negativa con la cultura mapuche.

Las categorías cotidianas de “chileno” y “mapuche” continúan este legado colonial⁴, que sitúa implícitamente las diferencias culturales en torno de la noción de blanquitud, una asociación acentuada por la falta de un discurso en torno al *mestizaje* en el contexto chileno (Mitnick, 2004). La identidad nacional (no) racial (moderna, blanca y urbana) se ha construido en torno de un imaginario biológico-culturalista que asume la “prominencia” y la superioridad de la colonización blanca, asimilando y “diluyendo” la ascendencia racial (atrasada, rural, indígena) a través del matrimonio interracial, lo que resulta en una creciente homogeneidad de la población blanca (cf. Warren, 2009). El discurso racista y la invisibilización de la identidad indígena son

un lugar común en la sociedad chilena (Oteiza y Merino, 2012), llegando a arraigarse en el sistema educativo (Webb y Radcliffe, 2015). La administración colonial llevó a la exclusión de los mapuche y de otros pueblos indígenas de la prestación de servicios educativos centralizados, urbanos y (crecientemente privatizados), y reforzó su asimilación con la educación rural, en profesiones técnicas y una educación de baja calidad por la escasez de recursos y materiales. Estos procesos educativos comenzaron con la ocupación de los territorios mapuche después de 1883, con la expansión de las escuelas públicas en el sur de Chile, forzando el abandono de las culturas indígenas, especialmente en lo que se refiere a la incorporación a los internados urbanos y periurbanos (Serrano, 1995).

El concepto de blanquitud, en torno a cuestiones de carácter colonial, de diferencia cultural y de conocimiento universal, crea privilegios específicos de tiempo y lugar para los sujetos reconocidos como 'blancos'. La blanquitud además determina el valor relativo de sistemas de conocimiento, prácticas y de comportamiento; por esas vías se establece y reproduce su poder en los liceos y en el sistema educativo. Mientras las desigualdades socioeconómicas del sistema educativo chileno son ampliamente reconocidas e explícitas en las reformas educacionales de hoy, los efectos de las geografías racializadas del país son a menudo pasados por alto.⁵ Demostramos cómo la blanquitud - a menudo encubierta por etiquetas de pertenencia nacional - sigue siendo una forma imponente, negadora y estructuralmente determinante de la segregación en contextos donde existe una mayoría mapuche (Richards, 2013).

El emprobecimiento del pueblo mapuche, a raíz de la usurpación territorial, la baja calidad de educación y la discriminación social,

produce un cruce socioeconómico-racial en las escuelas rurales de la región de la Araucanía que a menudo son segregadas. Las familias de clase media no-indígenas de las zonas rurales o semi-rurales cuentan a menudo con los recursos suficientes como para enviar a sus hijos a las escuelas privadas urbanas, las cuales tienen mejores resultados educativos.⁶ Por defecto, muchas de las escuelas rurales y periurbanas terminan teniendo una matrícula principalmente compuesta por alumnos de bajos ingresos y una concentración de origen mapuche. Varias de estas escuelas tienen una baja financiación en relación con las demás, ofrecen un currículum técnico-profesional (es decir, no orientado a la universidad), y cuentan con familias de menores ingresos. Los liceos de nuestro estudio también, en cuanto a promedio SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) tienen rendimientos entre los más bajos de la región. De esta manera, los resultados de logros étnicamente diferenciados en los liceos de la Araucanía se perpetúan y legitiman sin cuestionar ni el sistema de elección de escuelas y sus composiciones, ni las formas de promoción de la blanquitud en el ámbito de la educación.

Los resultados educacionales del SIMCE aluden al impacto de las geografías racializadas sobre alumnos indígenas, tanto a nivel nacional como regional. El promedio más bajo de rendimiento entre las regiones se localiza en las regiones más septentrionales y meridionales de Chile, donde las poblaciones indígenas aimaras y mapuche están más densamente concentradas. La Región de la Araucanía en particular obtuvo el octavo lugar más bajo (de 13) en materia de comprensión lectora y el segundo lugar más bajo en matemáticas en los resultados del SIMCE de 2012 para 2° medio

(ACE, 2012). En las zonas rurales el acceso a la educación formal y los resultados en los establecimientos educativos son incluso más bajos (Cerde, 2009). La brecha entre resultados indígenas y no-indígenas demuestra además que los mapuche tienen rendimiento levemente más bajos que el promedio regional (McEwan, 2004). No obstante, cuando se enfoca en los establecimientos de alta matrícula indígena en la región, esta brecha aumenta significativamente (Webb, Canales y Becera, 2017).

La literatura internacional respecto a rendimiento escolar con poblaciones multiculturales afirma que el asistir a escuelas de alta composición étnica tiene efectos negativos para aquellos alumnos de grupos minoritarios, pero no para los grupos mayoritarios (ver Mickelson, Bottia, Lambert, 2013). Las explicaciones por dichos rendimientos se enfocan, por un lado, en factores infraestructurales como en la capacidad de la escuela de atraer docentes con experiencia laboral y mayores calificaciones, o en las peores condiciones materiales y menores recursos escolares (Harris, 2010). Por otro lado, dentro de las escuelas y las salas de clase también opera el racismo institucional, expresado a través de las expectativas de docentes y alumnos, el ambiente que se genera en los establecimientos, y los tratos hacia grupos étnicos según su estatus social (Ogbu, 1978; Omi & Winant, 1994). Según Agirdag et al. (2012) escuelas con bajos recursos frecuentemente cultivan una sensación de futilidad colectiva entre población étnica minoritaria en cuanto a “sentimientos de que el sistema escolar está trabajando en contra de ellos” (Ídem: 368). Por su parte, Ogbu (1978) dio lugar a la consideración del rol de la identidad social en cuanto a la fuerza de las expectativas educativas grupales, el manejo de discriminación institucional, y las

estrategias alternativas que los individuos adoptan para acomodarse a las normas y valores comunales externas a la escuela.

En base a lo anterior, resulta necesario explorar los significados, las relaciones y los tipos de conocimiento que se dan por sentado y que se articulan en y alrededor de estas escuelas. Como mostramos, los liceos rurales de la región siguen profundamente sumidos en significados racialmente construidos que continúan marginando, excluyendo y debilitando a la población mapuche. Los resultados presentados en este artículo forman parte de una investigación que se llevó a cabo durante de un año en esta región entre 2011 y 2012 en cuatro liceos, tres de los cuales son particulares subvencionados y el otro municipal. Situados en dos *comunas* adyacentes con características demográficas similares a las de las mayorías mapuche de las zonas rurales⁷, los liceos tienen tasas de escolarización comparables entre alumnos indígenas y no-indígenas (1.348-1.482 y 391-467, respectivamente) donde la matrícula mapuche aproximadamente el 70% de la población escolar en cada uno de los cuatro establecimientos⁸. Los métodos cualitativos de grupos focales repetidos, las entrevistas cara a cara parcialmente estructuradas, y la observación de las aulas y las actividades extracurriculares fueron llevados a cabo con los profesores, directores de liceo, empleados del Ministerio de Educación, y más de 100 alumnos mapuche. También se analizaron los textos escolares y los documentos de política educativa.

La blanquitud y la racialización

La blanquitud capta analíticamente las formas en que las ideologías de dominación blanca y de superioridad racial se reproducen a través y por medio de la esfera pública, los

discursos políticos y las instituciones sociales con el fin de permear el entendimiento cotidiano y las formas de racismo que se dan por sentido (Omi & Winant, 1994). El trabajo de Essed (1991) pone énfasis en los procesos a través de los cuales los modelos coloniales que construyen la raza (race-making) y la opresión cultural son retomados por ideologías más sutiles de determinismo e inferioridad cultural. A través de una socialización con una “orientación puramente blanca”, Essed observa cómo los grupos minoritarios, “dispuestos o no, se familiarizan con la cultura dominante a través de la constante exposición en las interacciones cotidianas, a través de los medios de comunicación, o por medio de los textos escolares... [para] aprender cómo piensan los blancos” (Ídem: 194, nuestra traducción). La blanquitud por lo tanto - como cualquier categoría racial -, es un concepto situado, construido y cambiante según las relaciones de poder, pero que fundamentalmente se convierte en la norma no declarada y mediante la cual las minorías étnicas son medidas y por la cual las diferencias culturales (a menudo leída como inferioridad) se interpretan. Nuestro análisis se enfoca en los mecanismos (discursivos y materiales) a través de los cuales las categorías raciales son adscritas (desde ya referida como la racialización) sobre los sitios indígenas, sus escuelas y los jóvenes mapuche.

Este trabajo contribuye a los debates existentes respecto a la equidad en el sistema educativo, haciendo hincapié en que el terreno preferentemente blanco, que se distribuye de manera desigual dentro de las fronteras nacionales y regionales, va marcando ciertos espacios (educativos) como racialmente inferiores. Aunque todo el panorama de la educación

chilena (y la sociedad en general) puede ser racializada, existen lugares y espacios particulares que están más intensamente experimentados y marcados como tales (ver Kobayashi y Peake, 2000). Ausente de muchos estudios, por lo tanto, es la desigualdad y la falta de uniformidad en la manera que la blanquitud “toma forma” dentro de determinados contextos educativos. Una política colonial de imposición de la blanquitud como valor hegemónico procura fijar a los alumnos mapuche en categorías de bajo desempeño en el marco de la nación chilena, desconectados de la importancia histórica de los territorios en los que se localizan. Partiendo de la premisa de que la blanquitud es una señal que genera una estimación cultural más alta, trabajos recientes documentan tanto la variabilidad geográfica y de escala en la que se construye, experimenta e institucionaliza la blanquitud, y las formas en que las categorías universales y de conocimiento se asocian con la blanquitud (Bonnett, 1999; Berg, 2012). Estudios sobre las intersecciones entre la infancia y la blanquitud han documentado cómo las actividades educativas de los niños (re)posicionan la blanquitud de tal manera que se convierte en una solución a las desigualdades en lugar de una fuente de las mismas (Vanderbeck, 2008), un punto particularmente relevante para el caso chileno.

Comenzamos demostrando cómo los legados coloniales de blanquitud se conectan con, y se mantienen en, la educación chilena de hoy, a través de geografías de la exclusión. Luego demostramos cómo los discursos y los imaginarios de las geografías blancas se conservan a través del plan de estudios de Historia, las expectativas de los profesores, las narrativas de los alumnos.

La producción de las geografías blancas en el sur de Chile

En esta sección nos concentramos en la relación entre las desigualdades raciales y socioeconómicas, y las formas en que éstas contribuyen a la construcción de geografías de la marginación en los espacios regionales y educativos. Los cuatro estudios de caso de los liceos se encuentran en su totalidad en o alrededor de dos pueblos de la Región de la Araucanía, contando con poblaciones de alta densidad indígena, economías agrícolas de pequeña escala, comercio limitado, y un suministro relativamente pobre de servicios públicos. Tres de los estudios de caso se encuentran entre las cincuenta de peor desempeño de la región en términos de las calificaciones PSU (Prueba de Selección Universitaria) (MINEDUC, 2012)⁹. Los resultados educativos de este tipo son, al menos en parte, atribuibles a las geografías escolares - en particular, a la racialización de los espacios rurales en relación con los espacios blancos, urbanos, y también son producto de formas de discriminación racista experimentadas por los adolescentes mapuche que asisten a estos liceos.

Los liceos con la mayor composición de matrícula mapuche en zonas rurales y semi-rurales de la Araucanía son de formación técnico-profesional, una iniciativa promovida durante las décadas 1980 y 1990s como una forma de estimular el desarrollo del capital humano del país¹⁰. Bajo un modelo neoliberal “ciego frente a la cuestión racial”, la formación vocacional técnica refleja el acercamiento pragmático de Chile a los requerimientos de un capital humano que fortalezca la apertura del mercado, el gasto eficiente del Estado y la flexibilización laboral (Schild, 2000). En la Araucanía, el propósito de estos liceos es proveer a los alumnos habilidades para (ante

todo) ocupaciones no calificadas, en lugar de prepararlos para la educación superior (Farías y Carrasco, 2012)¹¹. En uno de los liceos, solo quince de los 66 alumnos que completaron la enseñanza media en 2009 rindieron la PSU, y de esos 15, solo una quinta parte obtuvo el puntaje total requerido para ingresar a la universidad. Como se señaló anteriormente, los alumnos matriculados en los liceos técnico-profesionales rurales son generalmente de hogares de bajos ingresos y son educados para oficios técnicos que reproducen estas posiciones socioeconómicas (OCDE, 2004). Los alumnos de 2º año medio en tres liceos que forman parte de los estudios de caso lograron resultados de examen SIMCE significativamente más bajos que los de la media nacional.

Al igual que en otras partes de América Latina, el estatus de los liceos regionales corresponde a jerarquías de clase y raciales prevaletes que se articulan con formas materiales y dentro de un imaginario social, creando condiciones desfavorables para los alumnos mapuche (Sobre Ecuador ver, Martínez y de la Torre, 2010). Los liceos tomados como estudios de caso - como muchos liceos rurales de formación técnico-profesional en la región - no cobran matrícula, en un intento por atraer a un mayor número de alumnos, especialmente de las familias de bajos ingresos que residen en el campo. Dado que el financiamiento público se asigna de acuerdo a la matrícula de los alumnos, los liceos que no logran competir en el sistema orientado al mercado se vuelven inviables financieramente. A diferencia de las escuelas particulares con fines de lucro que representan un tercio de la matrícula total en el sistema educativo chileno y apuntan a los alumnos más aventajados, las escuelas privadas subvencionadas sin fines de lucro (que constituyen el 16%

de la matrícula nacional) apuntan a estudiantes de bajos ingresos y minorías étnicas (Elacqua, 2009). Una de las consecuencias de ofrecer una libre matrícula es que las finanzas adicionales para la provisión de recursos para la escuela no pueden provenir de contribuciones de los padres, lo que resulta en una infraestructura deficiente. Como los liceos de bajo estatus con resultados educativos pobres están geográficamente apartados, los alumnos aprenden a aceptar condiciones por debajo del estándar y bajas expectativas como si estuvieran legítimamente establecidas o fueran naturales.

Estos liceos semi-rurales y rurales forman parte de un amplio legado social y cultural colonial de exclusión. En Chile, el binario de lo nacional, la blanquitud urbana y el progreso/modernidad encuentra su fundamento en su antónimo: lo indígena, rural y atrasado. La ubicación de los liceos en la región con mayor segregación indígena escolar conlleva, entonces, a construir lecturas raciales (Lewis, 2003); es decir, con independencia de la identidad étnica de los alumnos, ellos son asimilados con categorías raciales atribuidas a esos espacios. La producción de geografías definidas relacionadamente contribuye a designar no solo quién es no blanco (y, en consecuencia, aquellos que están excluidos de los resultados educativos favorables), sino también quién es y dónde es que uno es blanco. En las discusiones, los alumnos mapuche de los liceos sugieren que asistir a establecimientos que están vinculados a los espacios indígenas en el discurso público, los ha dejado sujetos a etiquetas racializadas y de clase despectivas respecto de los alumnos de otros liceos:

1: “[Los alumnos de otros liceos] ven a este liceo como puros mapuche. Que es un liceo en el campo mapuche, o sea, en pocas palabras el colegio, es un liceo menor”.

3: “Nos ven así porque van a [otro liceo] están allá arriba, son bacanes y nosotros porque venimos aquí, como que nos preguntan ‘¿dónde estudiai? y nos ven así como “¡ah yo los pisoteo!””.

1: “A nosotros siempre nos han visto como los menores, como los más pobrecitos” (Grupo Focal 1 (GF1), hombre, 19 y mujer, 16).

Como esta cita sugiere, los liceos en espacios periurbanos (no situadas en ciudades prominentes de la comuna) con alta matrícula de mapuche se asocian popularmente y de un modo sistemático con desigualdades socioeconómicas y raciales existentes en los logros educativos, el ingreso de los alumnos y las jerarquías de valores. Aunque dos de los liceos contaban con un programa nominalmente intercultural (véase abajo), es la reputación de estos liceos como espacios hechos exclusivamente para los alumnos mapuche lo que define su posición en las jerarquías socioculturales de valores. Aunque es difícil separar los comentarios despectivos de los resultados educativos, la reputación negativa de los liceos se encuentra asociada principalmente con su estatus racializado, no blanco. Esto se articula en la siguiente cita, reconociendo el lugar del liceo dentro de las jerarquías raciales existentes:

“Mi tío por parte de mamá me decía ‘te vas a volver brujo, te vas a volver *machi* si te vas a estudiar a ese liceo, porque allá enseñan todo, como hacer cosas de mapuche, te vai a volver igual que los viejos mapuche” (GF9, hombre, 15).

Esta y otras citas se refieren a lo que significa ser mapuche en relación con oscuros conocimientos étnicos que son codificados como distintos, y menos relevantes que el conocimiento científico occidental blanco. Las asociaciones con tipos de conocimiento previos son articuladas en términos que impiden que los jóve-

nes mapuche logren despertar su propio valor social. Además de su distancia de los espacios urbanos, “modernos”, este tipo de asociaciones con conocimientos oscuros estimulan comentarios despectivos. Las construcciones relacionales de valor y conocimiento que están en juego en la región contribuyen a confirmar el estatus de los espacios rurales y sus liceos de mayoría mapuche como premodernos y anticuados.

Esa no blanquitud mapuche se asocia con características y prácticas antimodernas y se ve reforzada por el entorno físico y la infraestructura de los liceos, los cuales adquieren fuerza visual y material en el modo en que los alumnos mapuche le dan forma al aprendizaje acerca de la diferencia. Los cuatro liceos tuvieron serias dificultades para mantener las aulas, las áreas comunes y los dormitorios en un estándar similar al que se encuentra en los liceos urbanos, tanto privados como públicos, lo que refleja la falta de contribuciones adicionales de los padres.

Adicionalmente, la infraestructura del liceo asociado a la identidad cultural indígena queda también asociada, en uno de los liceos, con una cultura en ruinas y decrepita, cuya relevancia contemporánea resultaba poco clara. Aunque en la década de 1990, este liceo había introducido una educación multicultural, en la actualidad cuenta con reminiscencias viejas y desgastadas de ese pasado. Grandes murales despidados, emblemas que incorporan símbolos mapuche y signos en el aula en *Mapuzungun* transmiten simbólicamente un gesto de aprobación anticuado a la diversidad cultural y a otras formas de conocimiento. Asimismo, durante nuestro trabajo de campo el liceo comenzó a borrar estas referencias culturales cargadas de significado, desmontando una *ruka* y retirando el *kultrun* del nuevo emblema del liceo, que se mostraba con orgullo en los medios de

transporte escolares recientemente adquiridos. Como muchos alumnos y profesores saben, dichos emblemas y murales nunca aparecen en los liceos de clase media urbanos, con lo que se refuerzan las relaciones contrastantes entre estos espacios y panoramas sociales racializados. Las respuestas de los alumnos fueron variadas. Mientras que algunos fueron críticos acerca de la existencia de un escaso debate acerca de lo que los símbolos “mapuche” representaban, la mayoría de ellos los dio por sentados y casi no esbozó comentario alguno sobre los mismos luego de comenzar en el liceo¹²:

6: “Yo la primera vez que vine al liceo lo tomé en cuenta, [los rastros visuales mapuche] pero como que ya donde estamos, luego, estamos, donde estamos y...”

2: “Comienzas a acostumbrarse a esto” (GF4, mujer, 16 y mujer, 15).

Otros alumnos sugirieron que los materiales datan de una época en que el liceo era exclusivamente para alumnos de habla mapuzungun:

“Es que aquí antes había casi puros niños indígenas, puros niños indígenas y yo creo que ahí empezó todo” (GF15, mujer, 16 y mujer, 17).

Los comentarios de los alumnos demuestran el poder que tiene el entorno físico para definir cuáles son los espacios no-blancos, relegando la diferencia mapuche fuera de las normas de la blanquitud chilenas como una cuestión del pasado, y haciendo que la gradual disipación de la misma se vuelva normativamente aceptable. Estos significados racializados son de este modo “escritos” en el panorama del liceo (Van Ingen y Halas, 2006:392) y se leen de una manera que aleja a los jóvenes indígenas de su propio pasado y de su presente.

En el mismo liceo los alumnos hablaron de un *rewe* que fue abandonado en el entorno del

liceo después de la suspensión de su Programa de Estudios de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)¹³. Al encontrarlo algunos alumnos se preocuparon de insertarlo en el patio del liceo. No obstante, una vez implantado, el rewe se convirtió en un poste de un arco de fútbol. Aunque haciendo mención a la cultura indígena, los objetos como el rewe ahora se utilizan de modos que reniegan el mundo de vida mapuche y hablan más de su propia destrucción y de los límites de la tolerancia de la blanquitud:

“Está ahí de bonito no más... deberían poner el rewe en algún lugar donde pueda ser respetado... aunque no lo ocupen pero esté en un lugar como sagrado, porque hasta uno mismo lo ocupa pa’ hacer arco pa’ la pelota, uno va le pone unas patadas” (GF4, hombre, 15).

A pesar de la prominencia del *rewe* en el patio del liceo, su existencia como un adorno racializado - teniendo poco uso práctico - reproduce la banalidad de las geografías blancas bajo el signo del multiculturalismo (ver también Thomas, 2008). Así las reliquias de la educación multicultural les recuerdan con vigor a los alumnos que los mundos de vida indígenas se asocian con una historia superada, solo imaginable en los términos establecidos por la hegemonía blanca. Estos casos ponen de relieve cómo la creación de espacios con significado resulta particularmente precaria para los jóvenes racializados sujetos a procesos educativos en el marco de la blanquitud. Mientras que el *rewe* tiene importancia en entornos como los de las comunidades originarias, cuando se trasplanta a un ambiente escolar, basado en la normalización de los espacios y las identidades blancas, representa una concesión nostálgica a los espacios y sujetos no blancos del pasado.

Los alumnos interpretan los cambios demográficos en el liceo y las geografías locales desde un período en que la matrícula no chilena

era apropiada, en relación con el presente, cuando una población mixta chileno-mapuche espera ser definida ampliamente dentro de los términos de la identidad chilena. Los alumnos se ven a sí mismos como receptores de una educación que les ofrece un tratamiento acorde con un (no indígena) chileno y con la promesa de una “sociedad racialmente indiferenciada” (Moreno Figueroa, 2010:391).

Los discursos educativos de la blanquitud

Textos

Como se analiza en esta sección, los liceos no solo marginan a los alumnos mapuche a través de la segregación socioespacial, sino que también los establecimientos y sus aulas operan como sitios en los que los valores normativos de la blanquitud se reproducen de manera activa, de una forma tal que marginaliza y subestima a los sujetos y a los saberes indígenas. En los liceos rurales de la Araucanía, estos procesos están fuertemente articulados en relación con narrativas específicas de la historia y la diferencia. Aunque los pueblos indígenas son mencionados en los libros de texto oficiales nacionales chilenos, las maneras en que se describe su presencia, junto con las construcciones implícitas del conocimiento y la diferencia, se combinan para producir representaciones de los mapuche como sujetos marginales y menos legítimos en el panorama del sur de Chile, especialmente en comparación con el Estado-nación republicano construido en torno de identidades y sujetos no indígenas. En la década de 1990, el plan de estudios de las escuelas chilenas eliminó explícitamente representaciones racistas de los pueblos indígenas en los libros de texto y el material pedagógico (Crow, 2006). Las referencias a los mapuche en los libros de texto

de historia y geografía, hechas exclusivamente en el tiempo pasado, como “primitivos”, asimilados y “exterminados” fueron reemplazadas. Además, las narrativas dominantes de la historia mapuche que anteriormente habían excluido las atrocidades cometidas por el ejército chileno al desposeer a los mapuche de las tierras durante la “Pacificación de la Araucanía” en el siglo XIX, fueron sustituidos por narrativas más variadas y equilibradas. Nuestro análisis de las construcciones de la blanquitud en Chile permite, por el contrario, hacer una lectura crítica más detenida de estos libros de texto que revelan el poder no distintivo y prevaleciente de la blanquitud.

Una revisión de 12 importantes textos escolares que fueron usados a nivel nacional durante el año escolar 2011/12 para la educación media (no solo en liceos técnico-profesional) demuestra que el total del contenido curricular hace referencia a las poblaciones indígenas en aproximadamente el tres por ciento de todas las páginas oficiales de los textos analizados, es decir, 77 páginas de 2.338¹⁴. Más de la mitad (42) de estas referencias aparecen en el texto escolar de 2º año medio *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* (2012), que trata sobre la historia previa a la independencia de Chile y de la república temprana. Demografías indígenas contemporáneas aparecen en dos referencias en el contexto de geografía y ciencias sociales¹⁵. Examinar el contenido de estas referencias históricas permite entender detalladamente cómo son caracterizados y valorados los panoramas racializados dentro de las narrativas nacionales dominantes.

En las historias escolares, la participación mapuche en el marco de la sociedad chilena deja de ser mencionada más allá de 1883; excepto como ejemplos de identidades culturales específicas¹⁶. Es decir, la relevancia política y social

amplia de la sociedad mapuche se extiende solo hasta su derrota militar y su desplazamiento a las reducciones. Estos relatos consignan discursivamente a la sociedad indígena al pasado y a la periferia nacional del sur o del extremo norte, mientras que el resto de los textos se centran en una nación chilena blanca, occidental, europea, y centrada en el espacio urbano. El relato propuesto por el texto escolar de una trayectoria histórica hacia una modernidad blanca se encuentra implícito en los capítulos sobre el progreso científico, la soberanía de las fronteras nacionales chilenas, el auge del liberalismo, y del crecimiento económico. Estos relatos históricos son selectivos y excluyen sistemáticamente las acciones exitosas de las organizaciones mapuche durante la primera mitad del siglo XX que posibilitan la participación política y social de las comunidades indígenas y, la elección de sus líderes en el Congreso Nacional. Omisiones como éstas privilegian conceptos estáticos de la nacionalidad chilena como presunciones de la blanquitud europea y la modernidad.

Asimismo, la historia de los libros de texto para los alumnos de 2º año medio de los liceos despliegan un encuadre geográfico que articula una narrativa aún más profunda acerca de la inevitabilidad del desplazamiento territorial de los mapuche y la conformación de un Estado soberano chileno. La “pacificación” del siglo XIX es presentada como una conclusión inevitable, tal como lo ilustra el título del primer capítulo “Las sociedades indígenas en el territorio chileno” (Gobierno de Chile 2012, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 2º Medio*:13; cf. Pinto, 2000). A través de este tipo de textos, los alumnos son educados para concebir a los territorios históricos mapuche ahora ausentes como definidos principalmente en relación con un territorio soberano legítimo y autorizado,

definido no en términos de conquista colonial y de desplazamiento, sino por su autodefinición como un Estado-nación moderno que habita en un espacio abstracto y neutral. Además, los textos no incluyen mapas que demuestren la existencia de territorios ancestrales que trascendían la actual frontera entre Argentina y Chile, creando la impresión de que las fronteras del Estado-nación son atemporales, duraderas y naturales (Sparke, 2005). Estas imaginaciones geográficas se basan en la supresión activa de la presencia mapuche de los mapas, de manera que refuerzan el privilegio blanco que suele darse por sentado, a la vez que establecen la primacía de la imaginación cartográfica y la territorialidad blanca y europea (Radcliffe, 2010; 2011). Las representaciones de las zonas mapuche en los textos en contextos previos a la conquista militar de 1882 los presentan, además, como espacios sin marcas de raza y etnia, cuyo traslado tuvo lugar en gran medida bajo procedimientos legales rutinarios y de mercado (sobre las percepciones de la juventud de la tierra y el territorio, ver Radcliffe y Webb, 2016). Según el mismo texto escolar de 2º año medio,

“El Estado compró numerosos territorios, que produjeron el desplazamiento de los mapuche hacia el interior [del país]. Este proceso terminó en 1881 con la llamada ‘Pacificación de la Araucanía’” (Gobierno de Chile 2012:33).

El texto escolar continúa diciendo,

“Los territorios situados entre los ríos Bío Bío y Malleco fueron incorporados lentamente a través de la compra, la usurpación o la ocupación, provocando como consecuencia el desplazamiento gradual de la frontera sur” (Ídem: 179).

La frontera sur es representada como despojada, como una tecnología simple y neutral del arte de gobernar, que surgió de un proceso no controversial. El sur de Chile es de este modo representado como una tierra vacía,

una imaginación geográfica que promueve y justifica el colonialismo de los colonizadores (Razack, 2002). Como estudiosos críticos han documentado extensivamente, el sur de Chile fue colonizado por chilenos y europeos a los que el Estado republicano les concedió tierras, arados y rifles, mientras que otras tierras fueron vendidas a precios irrisorios (Pinto, 2000). Los alumnos mapuche de los liceos terminaron por entender que las poblaciones indígenas durante el siglo XIX no estaban explotando el potencial de mercado de esas tierras, y por ello fueron legítimamente desplazados por actores más emprendedores. La blanquitud, desde esta perspectiva, se asocia a la productividad económica y a las acciones legitimadas por el Estado, nociones construidas en contra de la presencia indígena. Los alumnos son, por lo tanto, insertados en un entorno de colonizadores blancos, o como solicitantes activos de derechos, mientras que la racialización de la conquista, las estructuras prevalecientes de derechos, y la educación continúan sin mencionarse (Razack, 2002). Estos relatos deslegitiman las luchas indígenas por la autonomía territorial y la consulta previa sobre los grandes proyectos forestales y de infraestructura. En respuesta, los historiadores mapuche como Marimán, Millalén y Caniquero (2006) proponen que la historia decolonial mapuche debe ser enseñada en relación con las concepciones indígenas del territorio (gulu-mapu y puelmapu).

Profesores

Las actitudes de los profesores contribuyen a consolidar la normalización del plan de estudios en torno de la blanquitud. De acuerdo a las entrevistas realizadas durante la investigación, el consenso mayoritario entre el personal docente -

sea mapuche o no indígena - fue que los propios alumnos no querían auto-identificarse como mapuche, suscribiendo a prácticas culturales y actitudes nacionales (léase blancas, occidentales):

“En la mayoría de los establecimientos que yo he andado por estos 17 años de trabajo que les contaba, muchos [alumnos] sienten vergüenza de ser mapuche, acá no escucho que sientan vergüenza, pero conocen muy poco de su origen y fijate que los más simpático es que los padres no le enseñan a los hijos. ¿Cómo nosotros vamos a tratar de alguna forma de rescatar [su] cultura?” (Entrevista 86, mujer, maestra no mapuche).

“En mi experiencia con los niños, lo único que les gustaría es no ser mapuche, estoy hablando de un 95% de ellos” (Entrevista 91, hombre, profesor no mapuche).

De esta manera, los comentarios de los profesores replican vigorosamente el marco que ofrecen los libros de texto de los “auténticos” mapuche como si pertenecieran al pasado.

Asimismo, las actitudes tanto de los profesores como de los adolescentes indígenas en relación a las capacidades y las diferencias culturales revelan prácticas de otredad a través de las cuales el valor de la blanquitud sigue siendo incuestionable. Los profesores sugieren que debido a que los alumnos expresan vergüenza y rechazo de su propia identidad indígena, resulta justo para ellos tratar a todos los alumnos del mismo modo, lo que efectivamente significa tratarlos como no indígenas “chilenos”. En algunos casos, incluso los profesores no mapuche conciben su rol como destinado a ayudar a los jóvenes a superar sus propios “déficits culturales”:

“Debes entender que el mundo es tan pequeño para ellos... no pueden ver más allá de eso [su mundo]...” (Entrevista 86, mujer).

“Romper esa barrera [mapuche acostumbrada a recibir ayuda] con los alumnos ha costado, porque lo que uno puede lograr es en base al esfuerzo y no en que otros te lo den”. (Entrevista 89, hombre).

Como se ha señalado en otro lugar, los profesores están a menudo mal preparados para enseñar en contextos multiétnicos (en particular los planes de estudio a menudo se conciben teniendo como modelo a los grupos dominantes), manteniendo los estereotipos acerca de las habilidades de los estudiantes indígenas (Radcliffe y Webb, 2016).

Los profesores que trabajan en los liceos de la Araucanía asimismo mencionaron las dificultades que se desprenden de adaptar el contenido curricular nacional al contexto regional. La sensación predominante entre los docentes no indígenas es que los jóvenes mapuche están mal predispuestos para adaptarse culturalmente a los entornos escolares y que se requiere un proceso de aculturación para mejorar los resultados educativos. A través de estos relatos, los profesores vinculan el potencial académico con lo que no es indígena, de un modo tal que la blanquitud se naturaliza como asociada a una capacidad intelectual, haciendo que las formas privilegiadas no indígenas “blancas” de conocimiento se vuelvan incuestionables en el plan de estudios y en el aula. Durante las entrevistas, los docentes en general, apoyaron los marcos existentes para la formación docente, la planificación nacional del plan de estudios y del contenido de los libros de texto – señalando la importancia de que cada profesor es responsable de modificar las pedagogías y por lo tanto de responder a las deficiencias de los alumnos. La complicidad (a menudo inconsciente), y la conformidad de los profesores con las formas de educación blancas perpetúan las desigualdades estructurales y las ideologías de la inferioridad racializada de los mapuche.

A pesar de la aspiración a la igualdad de tratamiento en una sociedad ciega a la cues-

ción racial, las formas en que los profesores clasifican a los alumnos dentro de un marco de déficit, refuerza la devaluación de la identidad mapuche y la racializa en relación con una norma de blanquitud de la conducta familiar. En particular, los profesores y directores refirieron a menudo al IVE (Índice de vulnerabilidad escolar) de sus liceos. Según la medida, entre 96 y 98% de la población escolar de sus establecimientos eran vulnerables. Aunque la IVE puede funcionar como un dispositivo técnico para el Estado central, la misma medición ha adquirido significados racializados en los propios liceos. Haciéndose eco de opiniones ampliamente sostenidas acerca de las razones de las bajas expectativas entre los docentes y las fallas de los alumnos, un director comentó que los alumnos mapuche no eran “naturalmente” aptos para el rendimiento exitoso en materia educativa a causa de sus respectivos ambientes familiares:

“Ahora sí lo que uno observa a veces es que el niño mapuche como que viene un poco mal influenciado por su familia, no les gusta mucho estudiar, no les gusta estudiar, les gusta trabajar, les gusta ver la televisión, ahora con la computación andan con computadores, no les gusta mucho estudiar, pero un porcentaje, porque también hay un porcentaje de buenos alumnos” (Entrevista 48, director, no mapuche, hombre).

Como sugiere la cita anterior, los mapuche de las zonas rurales son concebidos como inferiores, deficientes o como una categoría de segunda clase frente al chileno/no indígena, replicando los estereotipos nacionales que los presentan como perezosos, ignorantes, primitivos, borrachos o violentos (Oteiza y Merino, 2012). Es por lo tanto importante examinar cómo las mediciones ostensiblemente neutrales como la IVE-SINAE (Índice de vulnerabilidad escolar) afianzan a los estereotipos raciales en

el contexto regional. Los discursos raciales que se vinculan a las mediciones del IVE tienden a legitimar los resultados jerárquicos en materia de educación y están vinculados a formas de racismo geográficamente específicas.

De esta manera, las geografías imaginadas del fracaso se proyectan en las zonas rurales y en aquellas áreas habitadas por los mapuche alrededor de los liceos. Alumnos mapuche - en un mayor grado que los alumnos no mapuche - son asociados imaginariamente con estas geografías del riesgo. Las zonas rurales suelen ser asociadas a historias del trabajo manual (en contraste implícito con las profesiones urbanas y el trabajo de oficina), y son vistas como áreas en las que el rendimiento académico en el estudio resulta dificultoso¹⁷. Dichos discursos hegemónicos contribuyen a normalizar los patrones raciales existentes de escolarización, en lugar de generar consideraciones críticas de la colonialidad o bien planes de estudio interculturales innovadores. Los logros educativos de los alumnos son naturalizados, se asocian con las disposiciones sociopsíquicas, depositando la culpa de los bajos resultados en los estudiantes individualmente y no en procesos socioeconómicos más vastos.

Alumnos

Las narrativas de los alumnos sobre sus liceos también proporcionan una ventana hacia el alcance y la normalización del poder de la blanquitud para configurar las identidades y las actitudes de los alumnos. En primer lugar, asocian su liceo actual con un proceso de elección (ya sea la propia o la de sus padres), como un resultado de no poder “encajar” en otros liceos, por la disponibilidad de transporte, o por la falta

de un plan de estudios de formación vocacional técnica. El discurso de la elección en la educación chilena refleja el arraigo institucional e ideológico de las reformas neoliberales, y el énfasis en el individualismo. A pesar de la existencia de geografías racializadas de la segregación en la Araucanía, y la calidad desigual que se desprende de la educación disponible, ningún alumno mencionó los resultados en los exámenes como un factor importante en sus elecciones. Los resultados educativos pobres fueron mencionados con mayor frecuencia como una función de las capacidades de los alumnos, asociando las fallas con los sujetos indígenas y no con las instituciones educativas (entrevista, mujer, 18 años)¹⁸.

Los relatos de los alumnos de los liceos de la Araucanía referidos a la elección de escuela se articulan alrededor de un discurso público ligado a la libertad individual para seleccionar entre diferentes proveedores de educación, un discurso metonímicamente vinculado con la blanquitud, ya que se considera un logro distintivamente chileno. Estos discursos en la cultura pública pasan por alto sistemáticamente las desigualdades enraizadas en torno de la raza, la geografía y el ingreso familiar que se intersectan mutuamente para reproducir accesos, experiencias y resultados no equitativos en materia de escolarización. De acuerdo con algunas investigaciones sobre el tema, los alumnos indígenas están más segregados que sus compañeros de bajos ingresos no indígenas en el amplio marco de la educación primaria y secundaria, un patrón que puede atribuirse en parte a las preferencias de los padres por liceos que estén compuestos por cuerpos de estudiantes que correspondan con los antecedentes sociales de las familias (Elacqua, 2009).

Un factor decisivo para aceptar asistir a los liceos de alta matrícula indígena es la posibilidad de adquirir un estatus normativo; es decir, estar entre una mayoría mapuche es una mejor garantía contra la discriminación:

“No tienen por qué discriminar, es distinto estar en un colegio donde uno es mapuche. Por ejemplo en mi caso yo fui discriminada por ser la única porque era mapuche y los demás no eran así, me molestaban ahí... pero aquí me siento acogida porque somos todos iguales” (GF13, mujer, 18).

“Encajar”, por lo tanto, adquiere un significado adicional a la luz del racismo sistemático expresado en contra de los alumnos indígenas rurales cuando asisten a los liceos “más blancos”. Por el contrario, en los liceos con alta matrícula mapuche, los adolescentes cuentan con la experiencia de ser mayoría mapuche en forma rutinaria, lo que solo llega a replicarse en las comunidades rurales. Los adolescentes indígenas interpretan la ausencia de discriminación (explícita) en el liceo, no como una segregación racial de los establecimientos educativos, sino como un logro precario y como una ruta hacia la conformación de un estatus chileno sin particularidades (también, Radcliffe y Webb, 2016). En los liceos donde los alumnos indígenas son una minoría, la diferencia racial tiende a ser una experiencia aislante y de marginalización, ya que ciertos individuos específicos son ignorados en los espacios de las aulas con el objetivo de privilegiar la blanquitud (cf. Martínez y De la Torre, 2010). En los liceos que forman parte de los estudios de caso, por el contrario, todos los alumnos están nominalmente incluidos y son aceptados como iguales, pero sobre la base de una blanquitud normativa, que parece ser la “solución” a las situaciones desventajosas (Vanderbeck, 2008).

Según los adolescentes mapuche, la discriminación solo se produce en contextos en los que los individuos son designados como racialmente diferentes. En consecuencia, muchos alumnos sugirieron que los liceos rurales de matrícula mayoritariamente indígena les ofrecen un entorno en el que pueden integrarse con “los chilenos normales”. En estos liceos, los alumnos sienten que son tratados como iguales – en base a políticas de no distinción de color - mientras que a través del conocimiento que allí se enseña estas distinciones son legitimadas y, de hecho, son percibidas positivamente (cf. Van Ingen y Halas 2006; Lewis, 2003). A falta de resultados educativos favorables, los relatos de los alumnos muestran una tendencia a localizar validaciones alternativas para la elección de escuela, pero las mismas refuerzan la segregación geográfica y racial existente.

A pesar de su consciencia respecto del racismo existente en la sociedad chilena, los adolescentes tienden a aceptar el privilegio de la blanquitud como algo normal e inevitable.

“Ellas [las escuelas] están quitándole la oportunidad a muchos alumnos de continuar desarrollando su propia cultura dentro de la educación secundaria.... Entonces ellos aunque quieran [recuperar la cultura mapuche], no pueden y es por eso mismo que después se va perdiendo” (GF16, mujer, 17).

Si bien en la mayoría de los casos la acción de los alumnos fue más ambivalente respecto al racismo institucional y el privilegio de la blanquitud en la educación chilena, en algunos casos provocó fuertes resistencias y dudas en los alumnos para concebir otras formas de la práctica educativa. Algunos adolescentes desafiaron discursivamente la exclusión racial en el sistema educativo¹⁹. Un liceo que ofrecía oportunidades muy limitadas para el reconocimiento cultural, fue criticado solamente por unos pocos alumnos mapuche:

“Es que es el ministerio el que escribe los libros, ellos no están ni ahí por eso colocan de la guerra mundial y eso” (GF28, mujer, 19).

“Supuestamente acá enseñaban mapuche, en el cartel salía que, en las matrículas decía que enseñaban mapuche” (GF3, mujer, 14).

“En este colegio no valoran lo mapuche, sino lo dejan a un lado” (GF3, hombre, 16).

Los jóvenes tenían ideas sobre cómo cambiar el plan de estudios, lo que sugiere que podían concebir otras formas de producción de conocimiento. Entre otras sugerencias, los adolescentes sugirieron utilizar *rukas* como espacios alternativos al aula, extendiendo las clases de idioma Mapuzungun a lo largo de toda la educación secundaria, aprendiendo instrumentos musicales, danzas y deportes mapuche, e involucrando la participación de las personas mayores de la comunidad en la enseñanza de conocimientos indígenas²⁰.

No obstante, fueron una minoría y esta sección pone en primer plano las dificultades de los jóvenes adolescentes mapuche para concebir y articular geografías alternativas de pertenencia en medio de los objetivos propios de la blanquitud dominantes en la educación chilena. Expresiones de impotencia e incapacidad para iniciar cambios; y una percepción dominante acerca de la pérdida de importancia y relevancia de los mapuche contribuyen a restringir los parámetros para impulsar la resistencia de los jóvenes. Las geografías de pertenencia imaginadas por los jóvenes están imbuidas de significados de la diferencia que prohíben su propia participación en los espacios educativos, excepto cuando ésta se impulsa en los términos prescritos por la blanquitud.

Conclusiones

En resumen, el estigma sociocultural asociado con los liceos, los limitados recursos que se destinan para invertir en ellos, las bajas expectativas de los profesores y la reproducción de las normas culturales desvalorizadas por parte de los alumnos combinan a limitar la capacidad de estos liceos a atraer población más heterogénea y a crear un ambiente de mayores expectativas (ver Jencks y Mayer, 1990). Esto resulta en liceos de alta matrícula mapuche que reproducen desventajas escolares fuertemente cruzadas entre lo racial y lo socioeconómico. Los significados geográficos raciales y de clase superpuestos se construyen en los espacios rurales de los liceos chilenos. La segregación espacial se conecta con la existencia de un sistema de elección escolar basado en un criterio cuasi de mercado en Chile, y combinada con una concentración de los liceos de formación técnico profesional de bajo rendimiento en las zonas rurales. Sin embargo, los efectos estructurales no pueden ser entendidos separados de los discursos raciales prevalecientes y de las asociaciones de poder que normalizan y reproducen las desventajas de los mapuche respecto del privilegio de la blanquitud en los resultados educativos en los liceos urbanos del sector privado.

Nuestro análisis registra cómo la blanquitud sigue siendo una forma invisible pero omnipresente de la diferenciación social en zonas rurales de mayoría indígena del sur de Chile. La persistencia del privilegio de la blanquitud, tal como demostramos, se construye al interior del espacio organizativo de los liceos con alta matrícula indígena - y las connotaciones racialmente construidas de su ubicación - a través de las políticas educativas, la arquitectura, el

plan de estudios y las relaciones institucionales (cf. Barajas y Ronnkvist, 2006). En estos contextos, los docentes del liceo y los alumnos no están dispuestos a reconocer el racismo, normalizando, en cambio, la omnipresencia y el no reconocimiento de la blanquitud, que se presenta como racialmente neutral. Por lo tanto, estos jóvenes terminan expresando la opinión de que si bien son mapuche folclorizados, rurales, de bajo estatus, y de bajo rendimiento académico, son, sin embargo, sujetos (blancos) chilenos. La escolaridad, entonces, se vuelve cómplice simultáneamente en la demarcación de espacios particulares dentro de la Región de la Araucanía como racialmente inferiores, mientras que parece ofrecerles a los alumnos oportunidades de participación (desiguales) como chilenos blancos.

Tomando el ejemplo de las posibilidades de la desegregación en los Estados Unidos, Orfield et al. (2014), plantean que crear escuelas multiculturales trae beneficios tales como el aumento de accesibilidad a, y contratación de profesores de calidad (mayores años de experiencia y formación en pedagogía para contextos multiculturales), pares de alto rendimiento, redes de mayor poder, nuevas tecnologías y un currículum más exigente. En el contexto chileno, el ambiente escolar generado al interior de los establecimientos de alta concentración de jóvenes mapuche tiende a privilegiar los valores, prácticas, comportamientos e historias asociados con la blanquitud y así frecuentemente se racializa a lo mapuche. En el contenido curricular y las relaciones con docentes, las prácticas educativas trabajan al servicio de una población vista como chileno (es decir, con la posibilidad de blanquearse), rural y desventajosa. En dichos espacios, la “oferta” de educación – bajo una lógica de privatización neoliberal – pone respon-

sabilidad sobre el éxito individual sin reconocer la desigualdad generada por el racismo institucional, el cual es prevalente e incrustada dentro de la existente segregación socio-económica del sistema escolar.

Aunque tuvieron el objetivo de dar cuenta de la diversidad étnica, las reformas educativas multiculturales pueden perpetuar una asociación implícita entre el “progreso” y la blanquitud, ya que “dejando de lado la cultura y la diferencia, la educación multicultural acrítica perpetúa la blanquitud y, para los pueblos aborígenes [e indígenas], constituye, sin embargo, otro esfuerzo de asimilación” (Godlewska et al., 2013:277). Las políticas multiculturales limitadas del gobierno, motivadas en parte por los movimientos internacionales de los derechos indígenas, llevaron a la introducción de iniciativas educativas interculturales bilingües desde 1994 (Richards, 2013). Las organizaciones no gubernamentales (religiosas) y las comunidades mapuche establecieron de manera independiente formas de escolarización por fuera y más allá de estas reformas impulsadas por el Estado. Como se demuestra en este trabajo, en el sistema rural de educación secundaria de Chile, las reformas interculturales no han cuestionado los privilegios de la blanquitud, en zonas y liceos de mayoría indígena. En esta dirección, se requiere mayor investigación sobre las normas y los valores subyacentes de la formación docente en Chile en cuanto al imaginario nacional blanqueado, la preparación de profesores para trabajar en contextos multiculturales, y los efectos actuales

del programa EIB en las aulas para desafiar la normalización de la blanquitud.

Las geografías locales de las desposesiones y las disputas sobre el territorio se vuelven imposibles de narrar en el contexto de los liceos, a pesar de que exista una matrícula mapuche mayoritaria y - en el caso de una buena parte de los liceos - un programa de educación intercultural bilingüe. En este contexto, el privilegio de la blanquitud, que suele darse por sentado, crea conceptos normativos poderosos que oscurecen la influencia omnipresente del racismo y entrelazan mutuamente, en cambio, entendimientos de las elecciones, el progreso y la modernidad como poderosos marcos explicativos. En este sentido, la estratificación socio-económica se entrelaza con los procesos de racialización que marginalizan los saberes, las experiencias y a la gente jóvenes indígenas, mientras que inculca una narrativa dominante de la blanquitud como atributo nacional y de progreso. La juventud rural mapuche en la Región de la Araucanía expresa esta experiencia ambivalente, contradictoria y con frecuencia no reconocida, siendo socializada dentro de una norma homogénea de blanquitud en la que el racismo moldea profundamente la segregación y la escolarización. El racismo, como hemos demostrado, es experimentado indirectamente, como consecuencia de ser tratados de acuerdo con criterios no étnicos - que en su conjunto son leídos por los alumnos como neutrales - o folclorizados y por lo tanto expresiones de una identidad mapuche en ruinas.

Notas

¹ La Ley de Inclusión entró en vigencia en marzo 2016.

² Reconocemos la importancia numérica y política de la población urbana mapuche contemporánea. Este estudio no puede extenderse a generalizar sobre aquellos espacios dado el enfoque empírico.

³ La composición étnica es solo una forma de segregación escolar (por ejemplo, la disimilitud y aislamiento son otras), no obstante, para los efectos de este artículo tratamos los dos términos como sinónimos.

⁴ Otros grupos indígenas tienden a ser omitidos por completo de esta categorización binaria.

⁵ Las estadísticas nacionales han sido hasta hace poco recopiladas de acuerdo con criterios no raciales, lo que hace difícil realizar un análisis cuantitativo de las desigualdades interconectadas (cf. Elacqua, 2009).

⁶ Los datos con respecto a las elecciones de escuelas entre las familias mapuche no se encuentran disponibles. Esta afirmación se basa en entrevistas con los docentes y observaciones generales del trabajo de campo.

⁷ Basado en los datos del censo de 2002.

⁸ Para mayor rigurosidad ética, los datos de las escuelas y sus comunas son anónimos para proteger sus identidades. Agradecemos a las comunidades escolares por abrir sus puertas para la investigación y respetamos su trabajo. Nuestra crítica respecto a las prácticas escolares no debe perjudicar a las escuelas como instituciones.

⁹ Los cuatro liceos ranquean 118, 154, 178 y 179 entre un total de 201 en lo que respecta a los resultados promedio en los exámenes de ingreso a la universidad.

¹⁰ En general, las estadísticas del Ministerio de Educación sugieren que la división entre los alumnos mapuche orientados a la educación en las profesiones técnicas y aquellos orientados a las humanidades y las ciencias de la educación resulta bastante uniforme. Sin embargo, la mayoría de los liceos urbanos implementan este último sistema, mientras que las zonas rurales y semi-rurales tienden a poner en práctica el primero de ellos, volviendo de esta manera a reforzar la conexión entre las geografías y las oportunidades vida.

¹¹ El plan de estudios científico y de las humanidades está diseñado *fundamentalmente* para preparar a los alumnos con conocimientos en ciertas áreas de estudio que, aunque son directamente transferibles a la fuerza de trabajo, son más apropiadas para la educación superior. El plan de estudios nacional se refiere a estas diferencias

con una terminología más ambigua: *formación general* y *formación diferenciada*.

¹² Esto ha sido el caso en tres investigaciones separadas realizados por el investigador principal, lo que nos lleva a concluir que los silencios de los estudiantes sobre perspectivas más críticas en cuanto al racismo escolar no es solo un asunto metodológico de la investigación, sino implica que la educación aplaca esta visión entre los jóvenes. Ver Radcliffe y Webb, 2016, para mayores detalles, y sobre el efecto de la politización de la familia.

¹³ El liceo trabajó tempranamente en la educación intercultural bilingüe por iniciativa de una corporación religiosa, antes que el Ministerio de Educación inició su programa nacional. Se detuvo por mandato de la corporación.

¹⁴ Esto excluye a los libros de texto de ciencias naturales que no contaban con estas referencias y que llevarían al porcentaje total a menos de dos por ciento.

¹⁵ En los cuatro liceos que forman parte de los estudios de caso, todos los docentes a cargo de esta asignatura fueron capacitados en historia, no en geografía de las ciencias sociales.

¹⁶ El texto escolar dedica dos páginas a describir a los pueblos indígenas de hoy, pero fundamentalmente no ofrece información histórica alguna del período que va de 1883 a 1993.

¹⁷ Uno de los liceos que forma parte de los estudios de casos cuenta con un rendimiento significativamente mejor que los otros tres, pero todos ellos cuentan con resultados que están por debajo del promedio regional.

¹⁸ A diferencia de las familias que cuentan con abundantes recursos (Elacqua, 2009), los hogares rurales indígenas en la región de la Araucanía hacen sus "elecciones" sobre la base de un acceso limitado a la información. Esta afirmación se basa en entrevistas con apoderados durante una investigación separada.

¹⁹ En otro artículo documentamos cómo una minoría de los alumnos mapuche de los liceos ve las interpretaciones de las organizaciones de derechos acerca de la ciudadanía, de la pertenencia cívica y de los reclamos de tierras como justos y legítimos (Radcliffe y Webb, 2016).

²⁰ De hecho, algunas de estas prácticas o bien ya fueron incorporadas a la educación intercultural bilingüe, y/o constan con elementos ligados a los reclamos de las organizaciones indígenas mapuche.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación (ACE).** (2012). *Informe Nacional de Resultados SIMCE 2012*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P.** (2012). "Why Does the Ethnic and Socioeconomic Composition of Schools Influence Math Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture." *European Sociological Review*, N° 3.
- Barajas, H. & Ronnqvist, A.** (2007). "Racialized space: framing Latino and Latina experience in public schools". *Teachers College Record*, N° 6.
- Berg, L.** (2011). "Geographies of identity I: Geography - (neo) liberalism - white supremacy". *Progress in Human Geography*, N° 4.
- Bonnett, A.** (1999). *White identities: An historical and international introduction*. Londres: Routledge.
- Bonnett A.** (2004). *The Idea of the West: Culture, Politics and History*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cerda, R.** (2009). "Situación socioeconómica reciente de los mapuche en la Región de la Araucanía", *Estudios Públicos*, N° 113.
- Crow, J.** (2006). *Rethinking national identities: representations of the mapuche and dominant discourses of nationhood in twentieth century Chile*. Tesis de doctorado. University of London.
- Donoso S. y Arias, O.** (2011). "Diferencias de escala en los sistemas de educación pública en Chile." *Ensaio*, N° 71.
- Elacqua, G.** (2009). "The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile". *Documento de Trabajo 10, Centro de Políticas Comparadas de Educación*. Octubre 2009. Santiago de Chile.
- Essed, P.** (1991). *Understanding everyday racism*. London: SAGE.
- Fariás, M. & Carrasco, R.** (2012). "Diferencias en resultados académicos entre educación técnico-profesional y humanista-científica en Chile". *Calidad en la Educación*, N° 36.
- Gauri, V.** (1999). *School Choice In Chile: Two Decades of Educational Reform*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Godlewska, A., Schaeffli, L. & Chaput, P.** (2013). "First Nations assimilation through neoliberal education reform". *The Canadian Geographer*.
- Gobierno de Chile,** (2012). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 2º Educación Media*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Harris, D.** (2010). "How do school peers influence student educational outcomes? Theory and Evidence from Economics and other social sciences." *Teachers College Record* 112, N° 4.
- Hsieh, C.T. & Urquiola, M.** (2006). "The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program". *Journal of Public Economics*.
- Jencks, C., & Mayer, S.** (1990). "The social consequences of growing up in a poor neighborhood". In L. E. Lynn & M. F. H. McGahey (Eds.), *Inner-city poverty in the United States*. Washington, DC: National Academy Press.
- Kobayashi, A. & Peake, L.,** (2000). "Racism out of place: thoughts on whiteness and an antiracist geography in the new millennium". *Annals of the association of American geographers*, N° 2.
- Lewis, A.** (2003). "Everyday race-making: Navigating racial boundaries in schools". *American Behavioural Scientist*, N° 3.
- Marimán, P., Caniqueo, S., Millalén, J. & Levil, R.** (2006). *Escucha Winka. Cuatro Ensayos de Historia Nacional Mapuche y un Epílogo sobre el Futuro*. Santiago: LOM.
- Martínez Novo, C. & de la Torre, C.** (2010). "Racial discrimination and citizenship in Ecuador's educational system. Latin American and Caribbean ethnic studies", N° 1.
- McEwan, P. J.** (2004). "The Indigenous Test Score Gap in Bolivia and Chile". *Economic Development and Cultural Change*, N° 1.
- Mickelson, R., Bottia, M. & Lambert, R.** (2013). "Effects of School Racial Composition on K-12 Mathematics Outcomes: A Metaregression Analysis". *Review of Educational Research*, N° 1.
- Ministerio de Educación (MINEDUC).** (2012). *Liceos Araucanía. Hoja de cálculo de excel*.
- Mitnick, G.W.** (2004). "Chile: indígenas y mestizos negados". *Política y Cultura*, N° 21.
- Moreno Figueroa, M.** (2010). "Distributed intensities: whiteness, mestizaje and the logics of Mexican racism". *Ethnicities*, N° 3.
- OECD** (2004). *Reviews of National Policies for Education: Chile*. Paris: Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo.
- Ogbu, J.** (1978). *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York: Academic Press.
- Omi, M., & Winant, H.** (1994). *Racial formation in the United States*. New York, NY: Routledge.
- Orfield, G., Siegel-Hawley, G. & Kucsera, J.** (2014). "Sorting out deepening confusion on segregation trends", The Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles, marzo 2014.
- Oteiza, T. & Merino, M.** (2012). "Am I a genuine mapuche? Tensions and contradictions in the construction of ethnic identity in mapuche adolescents from Temuco and Santiago". *Discourse & Society*, N° 3.
- Pinto, J.** (2000). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche: de la inclusión a la exclusión*. Santiago: DIBAM.
- Puga, I.** (2011). "Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social?" *Estudios pedagógicos*, N° 2.
- Radcliffe, S.** (2010). "Re-Mapping the Nation: Cartography, geographical knowledge and Ecuadorian multiculturalism." *Journal of Latin American Studies*, N° 2.
- Radcliffe, S.** (2011). "Third Space, abstract space and coloniality: National and subaltern cartography in Ecuador" En *Postcolonial Spaces: The politics of place in contemporary culture*, Teverson, A. & Upstone, S. (eds.), Palgrave.
- Radcliffe, S. & Webb, A.** (2016). "Mapuche youth between exclusion and the future: protest, civic society and participation in Chile". *Children's Geographies*, N° 1.
- Razack, S.** (ed.) (2002). *Race, space and the law: Unmapping a white settler society*. Toronto: Between the lines.
- Richards, P.** (2013). *Race and the Chilean 'miracle': Neoliberalism, democracy and indigenous rights*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Schild, V. (2000). "Neo-liberalism's new gendered market citizens: the civilizing dimension of social programmes in Chile". *Citizenship Studies*, N° 3.

Serrano, S. (1995). "De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: la educación en la Araucanía en el siglo XIX". *Historia*, N° 29.

Sparke, M. (2005). *In the Space of Theory: Postfoundational Geographies of the Nation-State*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Sznajder, M. (2003). "Ethnodevelopment and Democratic Consolidation in Chile: The Mapuche Question". En Erick D. Langer y Elena Muñoz (eds.) *Contemporary Indigenous Movements in Latin America*, Denver, CO: Scholarly Resources.

Thomas, M. (2008). "The paradoxes of personhood: banal multiculturalism and racial-ethnic identification among Latina and Armenian girls at a Los Angeles high school". *Environment and Planning A*, N° 12.

Vanderbeck, R.M. (2008). "Inner-city children, country summers: narrating Americanchildhood and the geographies of whiteness". *Environment and Planning A*, N° 5.

Van Ingen, C. & Halas, J. (2006). "Claiming space: aboriginal students within school landscapes". *Children's geographies*, N° 3.

Warren, S. (2009). "How will we recognize each other as mapuche?: Gender and ethnic identity performances in Argentina". *Gender and Society*, N° 6.

Webb, A., Canales, A. & Becerra, R. (2017). "Las desigualdades invisibilizadas: población indígena y segregación escolar" en *Concurso Políticas Públicas, Propuestas Para Chile 2017*. Cap. 9, Santiago: Ediciones UC.

Webb, A. & Radcliffe, S. (2015). "Indigenous citizens in the making: civic belonging and racialized schooling in Chile", *Space and Polity*, N° 3.