



ESCUELA DE EDUCACIÓN.
PEDAGOGIA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.

Discursos de los profesores de Historia y Ciencias Sociales en relación a la alteridad étnica mapuche: un estudio de caso en dos colegios de la comuna de Lo Prado en Santiago.

Estudiante: Cristián Román Huenafil.
Profesor guía: Teresa Ríos Saavedra.
Profesor co-tutor: Luís Campos Muñoz.

Tesis para optar al grado académico de Licenciado de Educación.

Tesis para optar al Título de profesor/a de Enseñanza Media
en Historia y Ciencias Sociales.

Santiago 2015

Agradecimientos.

Quisiera agradecer en primer lugar, a todos los docentes de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, de quienes tuve el agrado de ser su estudiante y amigo.

Mención especial merece la profesora guía Teresa Ríos Saavedra, quien desde un principio apoyo y guío esta investigación. Gracias profesora por su generosidad, disposición y paciencia.

Mención Particular se merece el profesor Luís Campos Muñoz, y el Núcleo de Estudios Étnicos y Multiculturales de la Escuela de Antropología, quienes me han brindado su confianza y apoyo a lo largo de mi formación. Gracias Luís por tu amistad y apoyo permanente en este recorrido académico.

Finalmente agradecer a mi familia, a mis padres y hermanos, amigos y compañeros, sin los cuales, nada de esto hubiera sido posible.

Esta investigación ha sido financiada y apoyada por el Centro de Estudios Interculturales e Indígenas ICIIS, código del proyecto: CONICYT/FONDAP/15110006

Muchas gracias. Santiago 2015

Tabla de contenido

1. Presentación.....	6
1.1 Introducción al problema.	7
1.2 Pregunta de investigación.....	13
1.3 Justificación del problema.....	13
1.4 Objetivos.	15
1.4.1 Objetivo general	15
1.4.2 Objetivos específicos.....	15
2. Marco Teórico	16
2.1 Consideraciones preliminares.....	16
2.2 Discurso.....	17
2.3 Diferencia epistémica y colonización.....	18
2.4 Aproximaciones a la construcción de la otredad americana; La representación europea	22
2.5 La ilustración como la Conquista de la certidumbre y conciencia de “sí mismo” del pensamiento europeo.	28
2.6 Propedéutica a la crítica de la Razón ilustrada. El contexto europeo.....	34
2.7 Las primeras reflexiones en América Latina en torno a las cadenas del dominio colonial-moderno: De la Filosofía Americana a la Interculturalidad.....	39
2.8 Inflexión decolonial.....	42
2.9 Inter-culturalidad.....	43
2.9.1 Cultura.	43
2.9.2 Prefijo –inter.....	47
2.10 Multiculturalismo.	48
2.11 Interculturalidad en los Estados Nacionales de América.	50
2.12 Interculturalidad en Chile.....	52
3. Algunas consideraciones de los enfoques críticos europeos y su pertinencia para pensar la alteridad en América Latina.....	56

3.1	Hermenéutica y educación.	56
3.2	Interpretación socio-crítica y alteridad implicancias para la educación.....	58
3.3	Encuentros entre las posturas o enfoques. Pensamiento latinoamericano y perspectiva sociohermenéuticocritico	60
3.4	Desencuentros o tensiones entre las posturas o enfoques. Pensamiento latinoamericano y perspectiva socio-hermenéutica-critica.....	61
3.4.1	Modernidad	61
3.4.2	Teoría de la acción comunicativa	63
3.4.3	Individuo autónomo liberal	65
3.4.4	Posicionamiento teórico	66
4.	Diseño operativo	69
4.1	Tipo de investigación	69
4.2	Elección del campo	71
4.3	Antecedentes educacionales	72
4.4	Elección de la muestra.....	73
4.5	Técnicas de recolección de datos	74
4.5.1	Observación reflexiva.....	75
4.5.2	La entrevista en profundidad.....	76
4.5.3	Entrevista grupal.....	77
4.6	Criterios de credibilidad	77
5.	Análisis e interpretación de los datos	79
5.1	Sentidos de los docentes sobre la alteridad	79
5.2	Sentidos de los docentes sobre el espacio educativo.....	81
5.3	Sentidos de los docentes sobre los grupos étnicos	83
5.4	Sentidos de los docentes sobre la ascendencia del otro cultural.....	85
5.5	Sentidos de los docentes sobre la expresión de la identidad del otro cultural .	86
5.6	Sentidos de los docentes sobre el lugar con sentido del otro cultural	88

5.7	Sentidos de los docentes en torno a la dimensión etaria	90
5.8	Sentidos de los docentes en torno a las creencias sobre el otro cultural	91
5.9	Sentidos de los docentes en torno a la nominación del otro cultural.....	92
5.10	Sentidos de los docentes en torno a la Autoridad.....	94
6.	Análisis cruzado.....	97
6.1	Modelo Actancial	101
7.	Conclusiones.	103
7.1	Cercanía y distancia: sentidos de los docentes sobre la experiencia con la alteridad étnica	103
7.2	Nosotros y ellos: sentidos de los docentes sobre el espacio educativo	105
7.3	Antes ahora: Sentidos de los docentes sobre los grupos étnicos	107
7.4	Directa no directa: Sentidos de los docentes sobre la ascendencia del otro cultural.....	109
7.5	Impedimento, no impedimento: Sentidos de los docentes sobre la expresión de la identidad del otro cultural.....	110
7.6	Privado, Publico: Sentidos de los docentes sobre el lugar con sentido del otro cultural.....	112
7.7	Niños, adultos: Sentidos de los docentes en torno a la dimensión etaria	113
7.8	Idea correcta, idea equivocada: Sentidos de los docentes en torno a las creencias sobre el otro cultural	115
7.9	Hermano Mapuche, indiecito: Sentidos de los docentes en torno a la nominación del otro cultural.....	117
7.10	Favorecidos, no favorecidos: Sentidos de los docentes en torno a la Autoridad.	118
8.	Conclusión final desde esquema actancial	121
9.	Proyecciones.....	126
10.	Bibliografía	128
11.	Anexos	134

1. PRESENTACIÓN

La temática que sustentó éste proyecto de investigación de tesis es la alteridad-interculturalidad, la denominación lingüística, construcción representacional e imaginaria-discursiva de la alteridad étnica mapuche en el espacio-campo educativo. Temática siempre contingente si se comprende como una problemática socio-cultural compleja de larga duración e intrínseca a la constitución de un “nosotros” identitario como cuerpo y totalidad cultural llamada Nación Chilena. Los objetivos de esta investigación se orientaron a comprender los sentidos que le otorgan los profesores de Historia y Ciencias Sociales a la alteridad étnica mapuche en dos colegios de la Comuna de Lo Prado. Para este propósito investigativo se construyó una guía conceptual diversa y pluridisciplinar que hace referencia a las representaciones discursivas de la alteridad y a su trasfondo epistemológico, geopolítico y a su influencia en las relaciones interculturales. En cuanto al diseño de investigación fue de tipo cualitativo con un alcance exploratorio descriptivo-comprensivo-interpretativo, que se fundamenta en una filosofía de la comprensión, una reflexión filosófica que nos muestra un camino abierto a la dimensión de los sentidos en el plano de investigación. Este camino supone una toma de decisión de cómo mirar ciertos problemas que se presentan en el espacio-campo escolar, desde el presupuesto (*prae sub ponere*) fenomenológico de la condición lingüística-simbólica- de la experiencia humana.

Para ello se diseñó una investigación orientada como un Estudio de Caso. En cuanto al trabajo de recopilación de información se realizó mediante un trabajo de observación reflexiva, entrevista en profundidad y entrevista grupal. Este procedimiento estuvo acompañado de un permanente trabajo de revisión bibliográfica relacionada con nuestro objeto de investigación a fin de dar mayor contundencia a la construcción de los datos y la interpretación de los mismos. El análisis de la información se centro en el análisis estructural del discurso. El observar y analizar la información en torno a los discursos de los profesores

de Historia y Ciencias Sociales me permitió comprender primeramente los sentidos que le otorgan a la alteridad étnica mapuche en el espacio-campo educativo; cómo se configuran y despliegan las (re-)presentaciones e imaginarios hacia la alteridad y por consiguiente la dinámica intercultural. Segundo como estos imaginarios abrevan en una epistemología hegemónica de larga duración, en un régimen de organización de la experiencia humana diacrónico - asimétrico que propicia la reproducción de un paradigma occidental sustentado en la razón moderna. Tercero como este modelo y proceso cognoscitivo ha determinado la relación entre los distintos sujetos del espacio-campo educativo y sus respectivas culturas, entre las instituciones e individuos, entre educación y escuela.

1.1 INTRODUCCION AL PROBLEMA

Las temáticas de la alteridad y la interculturalidad han sido una constante en la historia social y cultural de América,¹ es decir, la posibilidad de una justicia social y cultural para con los otros (en este caso los no europeos y blancos) está presente desde los albores de la conquista e inicios de la vida “Republicana” de los Estados-Nación en América latina. No obstante, estas temáticas han sido exploradas y desarrolladas con más intensidad en América Latina y Chile en las décadas de 1970 a 1990, esto producto principalmente de cambios surgidos en el mundo académico, como también de factores sociopolíticos del contexto histórico latinoamericano.²

El primer cambio tiene relación con el cuestionamiento a los paradigmas estructuralistas

¹ Cabe recordar que en la cultura Kuna el nombre para el continente americano es Abya Yala. En esta oportunidad con fines de una mayor y más fácil comprensión se utilizará indistintamente la denominación América Latina o Latinoamérica sin entrar en la problematización de las distintas nomenclaturas al respecto.

² Es decir, se debe tener en mente para la comprensión de este complejo fenómeno estructural de larga duración (alteridad e interculturalidad) que existen afinidades electivas, es decir, un vínculo dialéctico entre formas de pensamientos y realidades socio históricas. La “realidad” latinoamericana no se queda fuera de esta posible estrategia de lectura (Manheim 1993).

que se presentaban como referentes en la producción de conocimientos de la investigación educativa, los cuales, se centraban principalmente en las determinaciones externas y los aspectos estructurales de la sociedad que repercuten y tienen incidencia en el campo educacional.

Como consecuencia de éste cuestionamiento paradigmático, se produce la inclusión y desarrollo de la investigación etnográfica al campo educativo, la cual, viene a poner énfasis en los procesos internos de éste, vale decir, “en las características de la cultura escolar; en sus supuestos, creencias y valores que dan sentido a la organización, prácticas e interacciones en el mundo escolar” (Martinic, 2002). Se pasará así de un enfoque estructuralista en la investigación, en el cual el individuo se define de acuerdo a la posición que ocupa en la estructura productiva de la sociedad, a un enfoque comprensivo, fenomenológico y hermenéutico.

Otro factor encuadrado en el mundo académico y, por supuesto cultural, tiene relación, por una parte con la reflexión de ciertos “pensadores” latinoamericanos que pretenden recuperar la historia de las ideas filosóficas en América latina desde la perspectiva de la contribución a la emancipación mental del “Otro”. Esta perspectiva culminará como resultado de su radicalización e institucionalización en la constitución de la llamada Filosofía de la Liberación,³ reflexión que se presenta como respuesta a la situación neocolonial de los pueblos latinoamericanos (Fonet Betancourt, 2003). No obstante, y como segundo factor estructural sociopolítico y cultural de larga duración que posibilita una reflexión más intensa sobre la alteridad indígena e interculturalidad en América latina y Chile, tiene relación con la llamada pluralización de la sociedad en la realidad global, y con el “ser” y fenómeno de la llamada *emergencia indígena*, fenómeno éste que se puede comprender como la resistencia de los distintos grupos étnicos a los patrones coloniales de dominación tanto en plano material como

³ Se ocupa el concepto de filosofía con el fin de orientar históricamente la trayectoria del pensamiento latinoamericano, más que para entrar en discusión sobre la definición del concepto y en la problemática si existe o no una filosofía propiamente latinoamericana.

en el simbólico, patrones estos impuestos desde la conquista de América por parte de Europa. La resistencia posibilita la manifestación, la visibilización del Ethos cultural propio de estos pueblos. Esta emergencia se genera principalmente en la década de los noventa⁴ en toda América latina y se expresa; en una lucha por el reconocimiento al interior de cada uno de los estados nacionales de los diversos pueblos indígenas (Bengoa, 2000). Esto ha significado fuertes conflictos y la elaboración de nuevas leyes y reformas constitucionales que tienen como horizonte el garantizar una serie de derechos.

Es el fenómeno de la emergencia indígena la que posibilita paulatinamente la entrada al escenario de la reflexión a la temática intercultural; temática que se centra principalmente en la reflexión política sobre las luchas por el reconocimiento de culturas llamadas minoritarias en sociedades con una cultura mayoritaria, como también en los procesos pedagógicos con sus programas de educación bilingüe e intercultural. Será en la década de los 90 a propósito del debate sobre el significado del V centenario del mal llamado “descubrimiento de América” que irrumpen los pueblos indígenas como protagonistas en la historia de América latina, reclamando poner fin a la historia de conquista y dominación, como también enarbolando la idea de autodeterminación de los pueblos. Estos preparativos produjeron especialmente entre los pueblos indígenas de toda América un fuerte rechazo, y el intento de colocar otra visión sobre ese evento, una visión de lo que significó para los indígenas ese descubrimiento (Vergara, 2005).

Son estos acontecimientos - afectados por la estructura socio-histórica - de apertura a la pluralidad y diversidad de culturas en América latina lo que genera una repercusión y acercamiento de la así llamada Filosofía Latinoamericana, a la Interculturalidad, en palabras de Fornet Betancourt, una fundamentación ética del reconocimiento de la cultura del Otro. Será ésta relación y acercamiento de la filosofía latinoamericana a la interculturalidad lo que dará

⁴ Aquí se entiende que la lucha indígena es de larga data, lo que se quiere dar a entender es que es en ésta fecha y quizás por la posmodernidad que el dominador escucha a los dominados.

paso a la Filosofía Intercultural, que se presenta en su definición como: “una perspectiva programática de promover el diálogo abierto y la dignificación cognitiva de todas las tradiciones culturales de la humanidad (Fornet Betancourt, 2007) o como una manera de ver, una actitud comprometida, un cierto hábito intelectual que penetra todos los esfuerzos filosóficos, dicho de otra manera una reflexión sobre las condiciones y límites de un diálogo o polílogo entre las culturas (Estermann, 2011). Esto es, forjar una empresa reflexiva que supere la asimetría simbólica cultural impuesta por la colonización y que reflexione sobre la interculturalidad. Es en relación a éstas premisas y bajo las coordenadas de los factores mencionados anteriormente que aparecen y se promueven distintas formas de abordar la problemática de la alteridad indígena e interculturalidad. A saber; la reflexión sobre un pensamiento otro (W. Mignolo), como una propuesta política y epistémica frente a las implicaciones de la modernidad / colonialidad (Walsh , 2006, Quijano , 2002), es decir una forma otra de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad / colonialidad.⁵

Claro está que ésta reflexión encuentra mayoritariamente más aceptación en otros países de la región que en nuestro país Chile, donde las directrices para el tratamiento de la diversidad por parte del Estado de Chile y sus instituciones gubernamentales como: el MINEDUC, la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y la ley indígena toman y adoptan el concepto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), con el fin de expresar una relación dialógica, Estado - Indígena, aunque careciendo del enfoque crítico, político emancipador y contextualizado de los otros enfoques.

Para el caso de Chile se podría señalar que los factores que propiciaron y marcan el

⁵ La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación. La noción de colonialidad se remonta a los planteamientos del sociólogo peruano Anibal Quijano. Más precisamente a su noción de colonialidad del poder (Ver E. Restrepo 2010).

proceso de emergencia indígena fueron la dictación por parte de la dictadura militar del decreto ley 2.568 de 1979, que pretendió eliminar definitivamente la existencia de la población indígena en la medida que el artículo primero de ese decreto establecía que las hijuelas resultantes de la división de las reservas dejaran de considerarse tierras indígenas e indígenas sus dueño. Eso produjo la constitución de un nuevo movimiento indígena el cual se vincula con el movimiento político de lucha contra la dictadura y restauración de la democracia en el país (Vergara, 2005). Esta vinculación propicia la realización de un encuentro nacional indígena en nueva imperial con el candidato presidencial de la concertación Patricio Alwin a fines de los años ochenta, aquí se establece una suerte de compromiso entre los diferentes representantes de los grupos en cuestión. Las organizaciones indígenas se comprometían con el apoyo al proceso de democratización del país y el candidato se comprometía en apoyar el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas, a través, de la creación por ley de una corporación nacional de desarrollo indígena, y la constitución de una comisión especial de pueblos indígenas.

Asumido el gobierno de la concertación, este dictó, con fecha 27 de mayo de 1990, un decreto supremo mediante el cual se crea la comisión especial de pueblos indígenas CEPI, encargada de elaborar un proyecto de legislación para los pueblos indígenas de Chile. Finalmente en 1993 se dicta la llamada ley indígena número 19253 donde se legitima jurídicamente la cultura y educación indígena mediante el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas, contemplando en el artículo 28, lo siguiente: El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena, 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 y la promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior. Siendo esta la respuesta del Estado Chileno a la demanda Socioeducativa indígena lo que se constituye tíbiamente como política pública.

Por otra parte, en cuanto a la educación indígena en las áreas de alta densidad indígena se desarrollará un sistema de EIB a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen, como en la sociedad global.

Así entre los años 1995 y 1997 se crea una unidad especializada en EIB dentro del programa de Básica Rural del Ministerio de Educación de Chile.

En el año 2000, el programa de educación intercultural Bilingüe PEIB se institucionaliza como un programa focalizado, contando en el 2001 con la participación del programa orígenes, convenio entre el Estado Chileno y el Banco BID, para el establecimiento de una propuesta pedagógica en EIB en 162 escuelas con educandos indígenas Aymaras, Atacameños y Mapuches (Fernández, 2005).

Es así como llegamos hasta la actualidad en donde el MINEDUC como La CONADI asume el concepto de EIB como bandera de acciones en el plano de la educación indígena lo que otorga a este concepto una validez legal, institucional y política estatal que permite mantener un dialogo entre los pueblos indígenas y el Estado, que aunque critico se levanta sobre ideas básicas compartidas y comunes facilitando la implementación de los programas estatales (Williamsom, 2004). Además producto de lo planteado por el gobierno a partir de los resultados de la comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato emerge otro concepto o discurso nuevo de la educación intercultural, pero sin el acompañamiento bilingüe.

No obstante, se debe reconocer que en el campo de la EIB desde el año 2008 se vive, a decir de Curivil, una inflexión al establecerse el nuevo sector curricular de Lengua Indígena (decreto 280). Esto fomenta los derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas protegidos por el derecho internacional indígena (convenio 169 de la OIT y declaración ONU de Derechos de los Pueblos Indígenas (Curivil 2013).

Todo esto sugiere una nueva articulación del Estado para orientar sus políticas de relación Pueblos Indígenas, sociedad global y Estado, para así ampararse en el discurso de la sociedad

global y difuminar las contradicciones históricas de ésta relación intercultural. Al parecer, eso desarrolla una construcción y difusión del otro indígena y la interculturalidad bajo una perspectiva de tolerancia, inclusión a la cultura oficial y a la construcción de una cultura paralela, es decir, una forma eufemística funcionalista asimétrica de construcción de poder hegemónico, por sobre la interpelación abierta, contextualizada y descolonizada que promueven las reflexiones actualizadas sobre la alteridad en nuestro continente. A pesar de todas las transformaciones en el ámbito académico como en el contexto histórico de nuestro continente, la temática de la construcción y relación con el otro cultural en nuestro país no parece seguir este mismo ritmo.

Son estos antecedentes los cuales generan la problemática que orienta la pregunta de investigación.

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué sentidos le otorgan los profesores de Historia y Ciencias Sociales a la comprensión de la alteridad étnica Mapuche, en dos colegios de la comuna de Lo Prado Región Metropolitana Santiago?

1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La elección de este escenario tuvo relación con antecedentes que consideramos significativos para nuestra investigación, entre estos podemos mencionar, primero, la posibilidad metodológica que nos otorga el Estudio de Caso en tanto herramienta fundamental para el trabajo de observación y el análisis de las experiencias recogidas en un ejercicio investigativo que busco principalmente profundidad y densidad más que representatividad en la investigación. Se trata ante todo de un esfuerzo por reconstruir una muestra teórica más que estadística al interior de la misma, aunque este último elemento, si bien secundario a la hora de

establecer criterios de selección, no dejó de ser relevante ya que en esta comuna reside un importante número de población mapuche⁶ (CENSO 2002, INE).

Segundo porque son los profesores los actores encargados institucionalmente de construir, reproducir, deconstruir y comunicar las representaciones que se tienen de la alteridad a los estudiantes, además de contar la comuna de Lo Prado con propuestas de educación intercultural.

Resulta necesario dar cuenta de los sentidos(o configuración de sentidos) que le otorgan los profesores de Historia y Ciencias Sociales a la comprensión del otro(a la alteridad: étnica), ya que es en esta red o configuración significativa donde se presentan las imágenes, conjuntos de significados, sistemas de referencia, conocimientos, saberes, actitudes, creencias y discursos que orientan la acción pedagógica de los profesores hacia la alteridad, es decir esta investigación tiene una implicancia teórica y práctica a diferentes escalas de los actores involucrados en el procesos educativo, es decir a nivel de las subjetividades y prácticas sociales. Es a través, de estas configuraciones cognitivas que se puede dar cuenta del fenómeno de la alteridad étnica y relación intercultural en los colegios, además brinda la posibilidad de comprender si esta acción pedagógica se sustenta por las directrices impuestas por las instituciones estatales o bien presentan una reflexión crítica, emancipadora, contextualizada y actualizada. Es decir, está configuración de sentido de los profesores de Historia y Ciencias Sociales se presenta como un tratamiento de los diverso que se reduce sólo a un problema de actitudes; a un problema de asumir una serie de comportamientos morales,(más por la responsabilidad y necesidad de constituirse en un sujeto que cumple aceptablemente las normas sociales impuestas) o bien se apoya en una auto-reflexión crítica hecha por el profesor de su propio proceder pedagógico.

⁶ Según datos del censo 2002 en la comuna de L o Prado residían 5.129 personas con adscripción indígena de las cuales. 4.976 se consideraron mapuche representando alrededor del 97% del total de población indígena comunal y el 4,77% de la población total de la comuna.(Censo 2002, INE)

1.4 OBJETIVOS.

1.4.1 OBJETIVO GENERAL

- Comprender los sentidos que le otorgan los profesores de Historia y Ciencias Sociales a la alteridad étnica Mapuche en dos colegios de la Comuna de Lo Prado, Región Metropolitana Santiago.

1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los discursos otorgados por los profesores de Historia y Ciencias Sociales a la alteridad étnica Mapuche en dos colegios de la comuna de Lo Prado. Región Metropolitana Santiago.
- Describir acciones asociadas a la alteridad étnica Mapuche por los profesores de Historia y Ciencias Sociales en dos colegios de la comuna de Lo Prado, Región Metropolitana. Santiago.
- Analizar los discursos otorgados por los profesores de Historia y Ciencias Sociales a la alteridad étnica Mapuche en dos colegios de la comuna de Lo Prado, Región Metropolitana Santiago.
- Interpretar los sentidos otorgados por los profesores de Historia y Ciencias sociales a la alteridad étnica Mapuche en dos colegios de de la comuna de Lo Prado, Región Metropolitana Santiago.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Previamente a la realización de este texto, es menester señalar y tener en mente que el principio epistemológico, la lógica que subyace a este recorrido conceptual se sostiene en la idea de que existe una *afinidad electiva*, un vínculo dialéctico entre formas de pensamientos y realidades socio-históricas (Manheim, 1993, en Mejido, 2006). Esto es, se apela a la condición interdependiente de la existencia, a la idea de que los sistemas de pensamiento hacen referencia a un modelo general de experiencia, es decir, a la realidad social.

También puede ser entendido en sentido Weberiano como afinidad electiva, un vínculo dialéctico entre Intereses (materiales e ideales).⁷ Noción que relaciona ideas con intereses para matizar y flexibilizar las relaciones de causalidad entre ideas e intereses y romper con los reduccionismos causales nomológicos, lo cual le permite expresar la compleja relación entre ciertas modalidades de las creencias religiosas del calvinismo y la ética profesional del capitalismo moderno. Se usará esta distinción, esta suerte de tipo ideal Weberiano como estrategia que nos permita organizar y categorizar la diversidad de discursos respecto a la Alteridad étnica e interculturalidad. Discursos que articulan lo que pensamos, decimos, y articulamos como eventos históricos, discursos sobre la contingencia que nos ha hecho lo que somos y lo que no podemos ser.

⁷ Según Weber Intereses (materiales e ideales) no ideas dominan directamente la acción de los hombres; sin embargo, las imágenes del mundo, que son producidos por ideas con muchísima frecuencia, han definido como guardas agujas, las vías en las que empujaba a la acción la dinámica de los interés. dialéctica entre lo ideal y material. (Ver Max Weber “introducción a la ética económica de las religiones universales(Einleitung). Ensayos de sociología comparativa de la religión. Pág. 342.

2.2 DISCURSO

Se definirá discurso primeramente como un discurso de poder, es decir, en donde interviene una lógica, una construcción epistémica que tiene como horizonte auto-representarse como una totalidad universal, auto-centrada que define lo propio interior y excluye o asimila, niega vía la coacción o supresión lo que define diferente al “sí mismo”. Segundo se entiende aquí el discurso como una continuación del acto del pensar como una correlativo estructurado del pensar, no solamente como un contenido, “*noema*”-*lo pensado*- que no está implicado con la estructura cognitiva, es decir, el discurso se encuentra encarnado, por lo cual devela una tradición y hace posible una genealogía y cartografía de una historia signica impresa en los sujetos a través de la cultura. Es en el discurso donde es posible comprender las formas de constitución de las subjetividades no tan sólo como condiciones de posibilidad de cualquier experiencia, sino también en su historicidad en donde se conforman sus concepciones y representaciones de mundo. Es en el discurso en donde es posible rastrear la función de la ideología en su dimensión positiva de cohesión y estructuración social de los grupos de individuos como en su forma negativa patológica con pretensiones de imponer una visión de mundo, imponer una universalidad y totalidad al servicio de intereses y poder. Es más se puede rastrear a través del discurso ciertas formaciones discursivas, sus efectos de verdad, sus prácticas, sus operaciones y juegos de fuerzas, como también omisiones, silencios y autocensuras que son condición y posibilidad para la mantención del régimen de denominación sobre la alteridad, vale decir, la mantención de una hegemonía discursiva sobre la otredad étnica.

2.3 DIFERENCIA EPISTÉMICA Y COLONIZACIÓN

Para introducirnos en la temática que nos convoca como son los procesos de construcción representacional del *otro indígena* e *Interculturalidad*, resulta necesario problematizar la cuestión epistémica. Si ciertas experiencias pueden alcanzar un valor gnoseológico, si pueden ser una forma de conocimiento sistemático y de *representación* de la realidad tal como se concibe desde la concepción occidental que nos rige. Según la etimología episteme[gri] se traduciría como verdad; ciencia y tendría que ver con los objetos eternos e inalterables, con el descubrimiento de la verdad (a-letheia) mediante un proceso de cognición. Esto presupone que la realidad no se encuentra presente de forma inmediata, sino que tiene que ser re-presentada. Según estos principios el conocimiento sistemático se logra a partir de la observación de una realidad que se encuentra fuera del sujeto quien busca conocerla “científicamente” conformando una red de abstracciones, de teorizaciones que, si vuelven sobre esa realidad, es para dominarla y controlarla en su propio beneficio (Kush 1970). Será este afán de dominación - a través de la diastasis gnoseológica de separación sujeto–objeto - lo que se presenta como constitutivo e intrínseco a la racionalidad occidental, a la vez que la impulsa como procedimiento intelectual abstracto que se despliega y experimenta en la colonización de América. Lo cual presupone, que cualquier otra forma de experiencia y conocimiento de la realidad que no esté sujeta a los patrones europeos occidentales modernos, no es una forma de conocimiento viable y menos un patrón a seguir. Por lo tanto, el conocimiento y las experiencias de sentido y organización de la experiencia de las sociedades ágrafas, como también los sistemas y prácticas de inscripción de las otras culturas, se subordinan y son reemplazadas por la letra impresa que reproduce y disemina el conocimiento hegemónico occidental - europeo moderno colonial. Es éste dispositivo moderno, artefacto cultural lo que permea y pasa a ser constitutivo de la experiencia histórica de América Latina y su situación de colonialidad que más allá de su concepción geográfica e imposición por las armas, económica, financiera y biótica es también una semiosis asimétrica y una *geopolítica del conocimiento*, en donde el habla, la escritura y los sistemas

significos hacen posible relaciones donde la colonización se hace efectiva.

Es desde la diferencia epistémica colonial que se puede comprender el papel decisivo que juegan las diferentes estructuras de dominación en la configuración de la realidad humana, pero especialmente en la intelectuales: se trata como diría Michel Foucault, de un orden del discurso,⁸ estructurado por un binomio epistémico entre una interioridad, que define lo propio y una exterioridad, un afuera, que debe ser negada vía su asimilación o supresión (García 2008).

En efecto, la escritura jugó un rol fundamental en el proceso de transmisión de los signos y sus sentidos operando desde la metrópolis hacia la periferia colonial (Palermo 2004).

Con este sistema de valores, la letra impresa facilitó la diseminación y reproducción del conocimiento hegemónico y relevó en el Nuevo Mundo las prácticas de inscripción propias de sus culturas originarias, favoreciendo con esto la producción de un conocimiento monovalente y universalizado que *naturaliza* la diferencia epistémica y por supuesto la forma de *conocer* y *representar al otro americano*. Esta forma de conocer ególatra centrípeta en vez de contrastar sus principios epistemológicos con la realidad empírica, más bien se movió y mueve en la esfera del conocimiento 'A priori'. No siendo posible la comparación y confrontación de sus supuestos estructurales de conocimiento con las formas simbólicas de los otros pueblos para así determinar sus convergencias como lo indicaba el espíritu "científico" en desarrollo. Más bien exportó e impuso de un modo acrítico un discurso único sobre la realidad y la alteridad.

Como señala Colombes en concordancia con Todorov, la apertura al mundo por parte de los europeos no aparejó una revisión crítica de sus postulados, sino más bien un fortalecimiento de sus convicciones y prejuicios para imponerlos al resto del mundo, en aras de su empresa de dominación.

Al respecto señala Todorov, en relación a los viajes de Colon: "*sabe de ante mano lo que*

⁸ Se tomara el concepto de discurso como lo define José Santos Hecergs: Conciencia encarnada o discurso encarnado. (Ver conflicto de representaciones 2010)

va a encontrar; la experiencia concreta está ahí para ilustrar una verdad que se posee, no para ser interrogada, según las reglas preestablecidas, con vistas a una búsqueda de la verdad” (Todorov 2000: 26).

Se trata de un ego europeo a la conquista de la experiencia del mundo, reduciendo todo lo que percibe a un imaginario preconcebido, a una caja de herramientas preestablecidas, desarrollándose así una visión, una *hermenéutica prejuiciosa*⁹ sobre el otro.

Por consiguiente, la teoría occidental, la epistemología occidental estuvo al servicio no para comprender y explicar la producción simbólica ajena, sino para relativizarla, oscurecerla y excluir los sentidos que los otros, la alteridad había construido a lo largo de una historia a menudo milenaria (Colombres 2005).

Como resultado los principales países europeos se erigieron así desde la conquista en centros de irradiación de la luz del conocimiento, de la luz del espíritu, quedando el resto del mundo en una periferia, en una condición alterna asimétrica.

Resumiendo, todo el marco, acervo cultural desarrollado por el mundo europeo, antes, durante y posteriormente de la conquista, se proyecta y se consolida como colonialidad y eurocentrismo, situación no obstante, que se puede leer y está presente en extenso en nuestros días, según Lander:

⁹ Cabe destacar que desde la filosofía hermenéutica se da por entendido que en toda interpretación hay un horizonte preliminar de precomprensión. Podríamos decir que el mundo se nos da solo en la medida en que ya tenemos siempre cierto patrimonio de ideas y si se quiere ciertos prejuicios, los cuales nos guían en el descubrimiento de las cosas. Gianni Vattimo, Introducción a Heidegger, Gedisa, ed. pág. 33. No obstante este término de hermenéutica prejuiciosa al que me refiero está orientada por una lectura preliminar de la idea que sugiere la lectura Derridariana acerca del concepto de interpretación en Nietzsche entendiendo esta como una posición de sentido y no como hallazgo de sentido. Es decir toda comprensión es a la vez “voluntad de poder” y, por lo tanto, toda comprensión/interpretación busca darse validez, es decir, imponerse. Ver Josef Simón, la buena voluntad de comprender y la voluntad de poder, notas sobre un debate improbable, en A Gómez Ramos ed Op, cit, p.103.

Existe una continuidad básica desde las crónicas de indias, el pensamiento liberal de la independencia, el positivismo y el pensamiento conservador del siglo XIX, la sociología de la modernización, marxismo y desarrollismo en sus diversas versiones durante el siglo XX, y en la actualidad, el neoliberalismo y las disciplinas académicas institucionalizadas en las universidades del continente. Más allá de la diversidad de sus orientaciones y de sus variados contextos históricos es posible identificar en estas corrientes hegemónicas un sustrato colonial que se expresa en la lectura de esas sociedades a partir de la cosmovisión europea y sus propósito de transformarlas a imagen y semejanza de las sociedades del norte que en sucesivos momentos históricos han servido como modelo a imitar (Lander 2001: 13).

Sin embargo, con el devenir socio-histórico, el cual nos han brindado bastante material para la reflexión de los acontecimientos transcurridos, no se puede pensar ya la situación de colonialidad como una actividad dirigida a los “otros” de forma unilineal, sino más bien, como un proceso, en donde el contacto y las relaciones entre diferentes formas de organizar la experiencia han generado resistencias y estrategias desarrolladas por parte de la alteridad, con fin hacer frente a los procesos de asimetría cultural y sometimiento en extenso.

No se trata de volver a los purismos telúricos, a los esencialismos identitarios de los orígenes o de extraer y rescatar desde afuera su núcleo duro, sus cosmovisiones y prácticas que aun están siendo, sino más bien de pensar un espacio - campo en donde las diferentes formas de existencia y organizar la experiencia [(racionalidades) llámeseles Runa Jaqi¹⁰ para el caso andino o Rakiduam para el ámbito mapuche] puedan llegar a situaciones no solamente de *diálogos* o *polílogos* sino de esclarecimiento de los términos, conceptos, axiomas, apriorismos y presupuestos fundacionales (como es el logos en la reflexión occidental) presentes en las representaciones y discursos sobre la alteridad .

¹⁰ El termino runa jaqi o ser humano andino en lengua quecha aimara. Ver Josef Estermann, Filosofía Andina; Sabiduría indígena para un Nuevo Mundo. ISEAT, Bolivia 2011.

Es desde este punto de vista que cobra una gran importancia los conceptos de *Alteridad*, *Interculturalidad* y construcción del *otro* indígena entendida como noción sociopolítica decolonizadora y constructora de conocimiento otro, que pretenda dar cuenta de la heterogeneidad significativa en América latina, de la construcción simbólica y cultural del otro llamado americano y del contexto socio histórico que vive la realidad latinoamericana.

2.4 APROXIMACIONES A LA CONSTRUCCIÓN DE LA OTREDAD AMERICANA; LA REPRESENTACIÓN EUROPEA

El devenir de la realidad sociocultural latinoamericana está sujeta a un entramado simbólico de larga data, incluso antes de la conquista y del mal nombrado descubrimiento.

Antes de la conquista, puesto que el imaginario europeo que llegó a América está fundado en la perspectiva cultural helénica que en su proceso de conformación como sociedad, como *un "sí mismo"*, construye un aparataje conceptual que separe y diferencie a los que pertenecen a la comunidad helénica (*oikuméne*), y a los que no, es decir a los hombres que tienen y ocupan sus *logos* para la realización de una sociedad política y civil (*póleis*) y a los que no tienen la misma cualidad, siendo estos últimos los que no tienen esta cualidad llamados Barbaros¹¹. Es esta representación de "etnocentrismo" propia del mundo occidental y de la palabra *bárbaro* en su sentido cultural la que transita hacia el mundo latino y posteriormente se traduce al mundo cristiano conquistador de América, aunque la diferencia entre un *nosotros* y *el ellos*, en el mundo cristiano es solo de creencia y no de parentesco como en el mundo griego. Es la idea de

¹¹ Cabe destacar que hoy en día se sabe que los griegos recibieron mucha influencia de los árabes, persas, los indios, los chinos: la visión de los griegos como antepasados del universalismo europeo es un hecho muy reciente, desde mediados del siglo XIX, antes no se hablaba en esos términos. Ello comenzó cuando el nacionalismo imperial europeo se transformó en universalismo europeo. Ver Boaventura de Sousa Santos. Introducción a las epistemologías del Sur 2011.

que cuando las otras culturas, el *otro* cultural se convierta y se asimile al cristianismo, se lograra la perfección y la liberación de estos *otros bárbaros* de los sufrimientos terrenales (Pagdeu,1983).

En efecto y según la obras de algunos estudiosos, el mal llamado descubrimiento de América se presiente con anterioridad y este presentimiento estriba en el acervo cultural contenido en la producción literaria, helénica, latina y cristiana, esto es, en el imaginario occidental. Según Rojas Mix, entre estos presentimientos de otras tierras y específicamente América habría cuatro textos preclaros y que gozaban de mayor popularidad: los versos de Medea de Seneca, La Biblia, la Divina comedia de Dante y el mito de la Atlántida presente en el Timeo y el Critas de Platón (Santos, 2010).

Son estas producciones signicas las que contribuyen a que el imaginario de lo que es llamado occidente se concrete en un entramado ficcional y de ensueño que tiene la función de acomodar la información brindada por los cartógrafos con la Biblia y otros textos, para poder así mostrar una imagen del mundo en donde se pueden presentar y señalar civilizaciones y reinos fantásticos. Los que jugarán un papel funcional como los propulsores de la imaginación fantástica de los conquistadores, como también en la capacidad de motivar la empresa de conquista y el despertar de la ambición. El Nuevo Mundo se presenta como el lugar de la resurrección, de reedición y actualización de las viejas leyendas y de los mitos clásicos, pero al mismo tiempo es el espacio de la nueva utopía, es un lugar en donde Europa proyecta sus sueños benévolos y su “voluntad de poder” al indio llamado americano.

América, que era la tierra de redención para los europeos, es destruida por los mismos que viajan a buscarla. Sobre la ceniza de la destrucción de la utopía a manos de los conquistadores, surgen nuevos sueños utópicos bajo el nombre genérico de repúblicas teocráticas indo-cristianas (Santos 2010).

Una vez consolidada la conquista, las manifestaciones del entramado simbólico llamado occidental que nutre al colonialismo/colonialidad se presenta en diversos ámbitos: económico,

social, político y cultural, codificando a la diferencia, al otro indígena mediante una descalificación de sus producciones culturales, padeciendo este vejamen intelectual primero los pueblos y culturas precolombinas y más tarde la realidad criolla y mestiza. Este proceso descalificador padecido por los habitantes del continente llamado americano¹² se puede rastrear desde el siglo XVI-XVII con el estilo literario desarrollado por los conquistadores llamada crónica, la cual va a adoptar diversas formas, según la finalidad que persiga. Para el caso americano es el de justificar la dominación española instaurando una hermenéutica sostenida en prejuicios sociales, raciales e intelectuales, los cuales se pueden identificar, por ejemplo para el caso que nos interesa con la producción del Fr. Domingo Gregorio García, que en su interrogación sobre el origen hebreo de los indios americano señala:

“los judíos fueron la gente de más lindo entendimiento, la más dispuesta y de buen rostro, la más estimada en todo el mundo...; los indios carecen de todo esto, porque son de rudo y torpe entendimiento, feos en cuerpo y rostro y la nación, a lo que entiendo, que hay de menos estima que hay en el mundo” (Marzal 1989: 68).

La negación y descalificación de las cualidades intelectuales, la supuesta inferioridad física y de una debilidad natural de los pobladores del nuevo mundo estarían al servicio de la fundamentación a favor de la conquista y esclavitud natural. Siendo uno de los mayores representantes de esta visión Juan Ginés de Sepúlveda quien en su tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios trata de mostrar con solidas evidencias y razones la justicia del imperio español.

El que es necio servirá al sabio. Tales son las gentes barbarás e inhumanas... y será siempre justo y conforme al derecho natural que tales gentes se sometan al imperio de príncipes

¹² Como se sabe, fue el navegante Florentino Amerigo Vespucci. (1451-1512) quien en un afán de eternizarse dio el nombre al nuevo continente “ descubierta” por los españoles. Fue el geógrafo y cartógrafo Martin Waldseemuller quien propuso que el nuevo continente recibiese el nombre de Vespucci en su introducción de la Geografía de Tolomeo en 1507.

y naciones más cultas y humanas (Santos, 2010).

Esta larga tradición de prejuicios y descalificaciones de toda índole perdurará y se cristalizará en los siglos posteriores. La negación de la madurez de la naturaleza, como de la sociedad, la inferioridad del hombre del nuevo mundo, como la necesidad de conciliar la palabra revelada con la alteridad, está presente abundantemente en las crónicas y posterior literatura elaborada por la variedad de científicos extranjeros europeos como lo son los filósofos y naturalistas. Conocidas son las tesis acerca de la inferioridad americana como lo pone en evidencia el caso de George Louis Leclerc, conde de Bufon y Alexander Von Humboldt, quienes sostienen la inferioridad radical de las especies tanto de la flora como de la fauna y la naturaleza en general de América. Sus interpretaciones fueron ampliamente propaladas por Cornelius de Pauw que también hace alusión a la inferioridad del hombre de América en tanto hombre degenerado (Saladino, 2010). Para que mencionar a David Hume, Hegel y Kant que en sus enunciados pone en evidencia el papel activo de la filosofía en la fundamentación y difusión del racismo y racismo epistemológico, concepto que en palabras de W. Mignolo es el dispositivo racional moderno más eficaz del control europeo.

Acerca de América y con relación a la naturaleza Hegel escribe:

“en lo que se refiere a sus elementos, América no ha terminado aun su formación [...] [latino-] América es, por consiguiente, la tierra del futuro. En tiempos futuros se mostrara su importancia histórica [...] el mar de las islas, que se extiende entre América del Sur Y Asia, revela cierta inmadurez por lo que toca también a su origen [...] de América y de su grado de civilización, especialmente en México y Perú, tenemos información de su desarrollo, pero como una cultura enteramente particular, que expira en el momento en que el Espíritu se le aproxima [...] la inferioridad de estos individuos en todo respecto, es enteramente evidente” (Dussel 1994: 15-16).

Tales interpretaciones desplegadas sobre América, presentan el imaginario y la tendencia cultural imperante de los europeos del siglo XVIII de verse a sí mismos en una situación de

superioridad racial y cognitiva, y en un estadio superior de madurez frente a los otros que no usan el dispositivo racional occidental. Por lo que el otro indígena, bárbaro e inferior carece de la cualidad de ser un hombre libre al no estar emancipado y encontrarse, a decir de Kant, en una minoría de edad producto que no usa el dispositivo de control como es la razón moderna.

Igualmente e indistintamente de las orientaciones sociopolíticas de estos pensadores el substrato peyorativo permanece y se proyecta en el correr de los siglos. La descalificación hecha por Federico Engel al comentar el despojo de Estados Unidos a México, de más de la mitad de su territorio queda señalada en los siguientes términos:

“En América hemos presenciado la conquista de México, la que nos ha complacido. Constituye un progreso, también, que un país ocupado hasta el presente exclusivamente de sí mismo, desgarrado por perpetuas guerras civiles e impedido de todo desarrollo, un país que en el mejor de los casos estaba a punto de caer en el vasallaje industrial de Inglaterra, que un país semejante sea lanzado por la violencia al movimiento histórico. Es en interés de su propio desarrollo que México estará en el futuro bajo la tutela de los estados unidos, mediante la ocupación de California, obtienen el predominio sobre el océano pacífico” (Saladino 2010:181).

Son estas ideas las que percolan y posibilitan la construcción del *otro americano*, como un ser inferior, un ser salvaje carente de alma que puede y debe ser esclavizado y que está en una situación de minoría de edad. Esta violencia epistemológica en la referencia al *otro cultural* queda de manifiesto en el devenir de los siglos después de la conquista, permitiendo que para cualquier caso o propósito serio, la palabra *bárbaro*, con el cual, se bautiza al indio americano, sea una palabra reservada a aquellos que no suscribían a las opiniones religiosas europeas, ni vivan de acuerdo con las normas sociales europeas¹³.

¹³ Aquí se podría entender que dice relación con todos aquellos que no son de la “civilización occidental”

Es esta construcción representativa construida en el ethos europeo lo que condiciona en el transcurso histórico el “ser americano”. Es bajo la premisa del eurocentrismo y su correlato la falacia desarrollista (que a decir de Dussell, es un componente enmascarado y sutil que subyace a la reflexión europea y que tiene estrecha relación con la idea de que *los otros* culturales tienen que seguir el mismo patrón de desarrollo europeo), lo que da lugar a un discurso sobre la “alteridad”, como un otro inferior que debe ser moldeado y asimilado a la cultura europea, encubriendo en su despliegue la violencia epistémica de la subjetividad europea moderna colonial e imperialista que encuentra en el modelo cartesiano su premisa o fundamento.

Sin lugar a dudas el ego moderno, o cogito cartesiano, es una manera de conocer, en donde el pensamiento, la esencia del hombre, es el estándar de medida para conocer y *representar al otro*. Es una auto-reflexión, que conoce a partir *del sí mismo*, de su propia proyección. Por lo tanto *lo otro* se reduce a *lo mismo*. Esta lógica propiamente de la filosofía europea moderna y contemporánea fundada primeramente en la egología cartesiana y proseguida por otros autores se caracteriza.

Por ser una dialéctica de la totalidad, una ontología de la unidad totalizante que es la base ontológica de la dominación, de la mentalidad de dominio de la modernidad iniciada radicalmente con Descartes, que tiene en Kant su primera formulación acabada y en Hegel su sistema totalizante (Lukac 2009: 68).

Siendo esta misma lógica por antonomasia la forma o manera de conocer y representar *al otro* y al mundo, es la perspectiva hegemónica, que parafraseando a Ricoeur¹⁴ se puede concebir como una ideología patológica que pretende imponer una visión de mundo, una totalidad al servicio de los intereses del dominador.¹⁵ Es esta la trama simbólica, representacional que

¹⁴ Ver P. Ricoeur. “Educación y política, el capítulo V, “la ideología y la utopía. Dos expresiones del imaginario Social ”

¹⁵ Cabe destacar que dentro del marco temporal del movimiento cultural llamado ilustración se presenta una reflexión a cargo de J.J Rousseau en el “Discurso sobre el origen y los fundamentos de la

constituye al mundo occidental y europeo y por correlato al Mundo Americano instaurando un régimen de violencia epistémica y material, como también la proyección de la llamada colonialidad.

2.5 LA ILUSTRACIÓN COMO LA CONQUISTA DE LA CERTIDUMBRE Y CONCIENCIA DE “SÍ MISMO” DEL PENSAMIENTO EUROPEO.

La ilustración se puede definir como un movimiento cultural, como un acontecimiento espiritual total que posibilita el desarrollo de una nueva sensibilidad, la emergencia de nuevas ideas en las distintas esferas del quehacer humano. Este movimiento cultural se desarrolla principalmente en Europa en el período que comprende desde los últimos decenios del siglo XVII a los últimos del siglo XVIII, lo cual, ha determinado su definición en términos más corrientes como el Siglo o Época de las Luces. Será en el seno de esta atmósfera sociocultural donde el pensamiento filosófico moderno conquistará la certidumbre y conciencia de sí mismo. Este pensar moderno tiene principalmente como horizonte la extensión de la crítica y la guía de la razón a todos los campos de la experiencia humana. Parfraseando a Foucault, la ilustración es una actitud crítica, más que una época histórica (Ver Foucault ¿Qué es la ilustración? 1994), no obstante esta tarea fundamental de extensión de la crítica y la guía de la razón se podría concebir también, como una de las formas recurrentes de entender y practicar la filosofía, más precisamente la que ya encontró expresión en la edad clásica de la antigua Grecia. Siendo las figuras de Sócrates, Platón y Aristóteles, como también de Tucídeses y Pericles las más representativas. Estas figuras, nos muestran en sus obras el espíritu y el sentir, la axiología de aquella época¹⁶.

La ilustración moderna, por su parte agrupó a pensadores pertenecientes tanto a la

desigualdad entre los hombres” que a decir de Claude Lévi- Strauss sale del modelo Descarteriano de lo otro como efecto de lo mismo y se presenta como precursor de las ciencias humanas.

¹⁶ Ver Tucídeses cap II 35 46

burguesía como a la nobleza, aunque tuvo repercusión en toda Europa su carácter imperante se concibió principalmente en los salones franceses, donde se declamaba la transformación de las ideas, de las ciencias y las artes, transformación que será plasmada y compilada en la *Enciclopedia* obra colectiva más importante de su época y dirigida por Diderot entre 1748 y 1765. Estas ideas que varían según los distintos autores se transformarán en el motor del nuevo clima cultural, propiciando con esto la materialización de teorías sobre el ser humano.

Si bien la ilustración hace suya la fe cartesiana en la razón, también considera más limitado el poder de esta, las investigaciones guiadas por la razón se diferenciarán del racionalismo del siglo XVII tomando por primera vez una base empírica decisión tomada a partir de las lecciones del empirismo inglés y sobre todo de Locke, sobre las pretensiones cognoscitivas del hombre.

El objetivo general, fijar los límites del espíritu, fue ya concebido con entera claridad y resolución por descartes. La misma cuestión la coloca Locke en el umbral de su filosofía empírica, porque su empirismo contiene una tendencia conscientemente crítica (Cassirer 2008).

Siendo la máxima de esta lección la idea de que el orden es immanente al universo, pero no se le descubre por principios abstractos, sino mediante la observación y la experiencia. De este modo el empirismo llegó a constituir y ser parte integrante de la ilustración. Otra expresión característica de la limitación del poder de la razón es la doctrina de la “cosa en sí”, o noumeno, doctrina compartida por Kant. Ésta doctrina significa en términos simples que los poderes cognoscitivos humanos, ya sean sensibles o racionales, se extienden hasta donde se extiende el fenómeno, pero no más allá de este. Es decir, se puede entender como una doctrina para circunscribir los límites del conocimiento humano. Como señala Kant, llevar a la razón ante el tribunal de la razón. Como hemos visto, ésta crítica iluminista capaz de cuestionarse así misma encuentra como elemento nodal la libertad, libertad que va a prescindir de la comunidad (excepto Rousseau) dándole prioridad las libertades de cada individuo en un esfuerzo de ir tomando distancia del poder político y en la asunción de una conciencia crítica:

“Para esta ilustración no se requiere más que una cosa, libertad; y las más mando entre todas las que llevan ese nombre, a saber: libertad de hacer uso público de su razón íntegramente... el uso público de su razón le debe estar permitido a todo el mundo y esto es lo único que puede traer ilustración a los hombres (Kant 1987: 28).

Es éste primer paso de limitación de los poderes de la razón y la libertad de hacer uso público de la misma lo que permitirá la extensión de la crítica racional a otros campos, siendo su primer acto el de extender la indagación crítica al ámbito religioso y político, pero siempre en calidad de letrado o entendido en la materia.

Entiendo por uso público aquel que, en calidad de entendido¹⁷, se puede hacer de la propia razón ante el gran público del mundo de lectores (Kant 1987: 28).

Con respecto a la religión, esta problemática se puede plantear como un problema de legitimidad política, aun cuando la mayoría de los enciclopedistas no adscribían al ateísmo, casi todos negaban el derecho divino, las ideas que patrocinaban y propugnaban una moralidad secular en pro de la civilización fueron erosionando socavando la estructura de ley sobrenatural que daba sustento al *antiguo régimen*. En efecto la ilustración se presenta como un desafío y oposición a los poderes tradicionales cristalizados en la fe revelada, como a las formas de sojuzgamiento político y moral. Es en este contexto donde emergen y aparecen los pensadores que abordaran las problemáticas de la legitimidad del orden político desde el punto de vista de las libertades naturales de una comunidad de individuos autónomos, es en este horizonte donde se sitúan las ideas de separación de los poderes del Estado y las diversas vertientes del contrato social, como de las diferentes interpretaciones de la democracia.

¹⁷ Se puede interpretar la calidad de entendido más bien como de *letrado*, es decir una persona autónoma que hace uso de su voluntad conforme a una ley propia que es la de la razón. La ilustración como movimiento cultural, como motor del nuevo clima cultural de la época que se plasma en la enciclopedia conlleva a un proceso de democratización cultural, por lo cual el concepto de entendido se reduce más bien a la idea de letrado o persona que tiene educación.

Montesquieu fundamentaría la separación de los poderes del estado moderno. Montesquieu, pensador precursor de las reflexiones sociológicas y políticas en su obra el espíritu de las leyes de 1748 señalaría las formas de gobierno, la libertad y la división de los poderes del estado moderno:

"Hay tres especies de gobierno: el republicano, el monárquico y el despótico(...) el gobierno republicano es aquel en que el pueblo, o una parte de él, tiene el poder soberano(...) el gobierno monárquico es aquel en que uno solo gobierna, Pero con sujeción a leyes fijas y preestablecidas; en el gobierno despótico, el poder también está en uno solo, pero sin la ley ni regla, pues gobierna el soberano según su voluntad y capricho. La libertad es el derecho de hacer lo que las leyes permitan; y si un ciudadano pudiera hacer lo que las leyes prohíben, no tendría más libertad, porque los demás tendrían el mismo poder. En cada estado hay tres clases de poderes: el poder legislativo, el poder ejecutivo de las cosas que tiene que ver con el derecho de gentes, y el poder ejecutivo de las cosas que dependen del derecho civil." (Rolle 1990: 32.)

Son estas reflexiones en torno al derecho y las leyes en las relaciones existentes, una condición de posibilidad, condiciones necesarias para la implementación y consumación de un gobierno justo, son estas las bases de una propuesta de monarquía constitucional en oposición al absolutismo.

Por su parte John Locke señala:

"Los hombres son libres, iguales e independientes por naturaleza¹⁸ y ninguno de Ellos

¹⁸ Esta reflexión que devendrá en la tradición liberal, tradición que será un fundamento y cimiento normativos de la modernidad, y que estará posteriormente presente en las reflexiones de los críticos intraeuropeos a la razón ilustrada como lo es la Escuela de Frankfurt y su individuo autónomo del liberalismo que se afirma en la negación de la naturaleza y que fracasa debido al capitalismo, Presenta hoy en día ciertos cuestionamientos ya que en las llamadas epistemologías del Sur, el individuo autónomo es producto de comunidades autónomas y las comunidades autónomas no afirman su

puede ser arrancado de esa situación y sometido al poder político de otros sin que medie su consentimiento. Esto se otorga mediante un convenio hecho con otros hombres para juntarse e integrarse en una comunidad destinada a permitirse una vida cómoda, segura y pacífica de unos con otros en el tranquilo disfrute de sus bienes propios” (Rolle, 1990: 31)¹⁹.

Locke siguiendo la línea contractualista introduce la idea de estado de naturaleza, que no sería otra cosa que el estado en que naturalmente se encuentran los hombres, es decir, de libertad e igualdad. Libertad para llevar a cabo sus acciones y disponer de sus propiedades sin depender del arbitrio de otras personas, siendo los límites de esta la Ley natural; igualdad que viene dada por la participación de los individuos en la misma especie, en donde se pueden aprovechar las mismas facultades y compartir las mismas ventajas de la naturaleza, en donde toda autoridad y jurisdicción son recíprocas. Siguiendo la línea contractualista J.J Rousseau fundamentaría la Democracia, Contrato Social la y Voluntad General,

“Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja con la fuerza común la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual cada uno, uniéndose a todos, no obedezca sino a sí mismo y permanezca tan libre como antes; tal es el problema fundamental cuya solución da el contrato social... cada uno pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general; y recibimos en corporación a cada miembro como parte indivisible del todo” (Rolle, 1990: 36)²⁰.

El contrato se presenta aquí como el medio por el cual el individuo se integra a la comunidad como ciudadano libre de acuerdo a su consentimiento, delegando su poder personal a cambio de protección para sus derechos, además el contrato fundamenta la creación de un

autonomía negando la naturaleza, sino todo lo contrario asumiendo ser parte de ellas. Ver Boaventura de Sousa Santos. Introducción a las epistemologías del Sur 2011.

¹⁹ Segundo tratado sobre el gobierno civil.

²⁰ Ver Del contrato social.

estado de derecho que regula con arreglo a la voluntad general. Es decir, el contrato según Rousseau sería un instrumento que estaría en la base de la legitimidad política.

Si bien hay ciertas coincidencias entre estos dos autores en relación a la idea de pacto, como mecanismo de contención del estado de guerra²¹ es menester señalar que estas Reflexiones devienen en dos tradiciones diferentes como lo es la tradición liberal y la tradición democrática.

Pasando a otro autor dentro del contexto descrito y en concordancia a la reflexión sobre los cimientos normativos de las relaciones económicas y las morales Adam Smith, con su teoría de los sentimientos morales, sacará a la luz la importancia del sentimiento y de las pasiones en la conducta del hombre. Para Smith sería la necesidad original del ser aprobados y alabados por los demás lo que posibilitaría la propensión natural a identificarnos con el otro, esto es posible de acuerdo al concepto de simpatía, noción afectiva y sensible penetrada y modulada por un principio de orden, es decir la razón.

Cuando Smith dice que su sistema es sentimentalista porque a través de la simpatía percibimos lo moralmente correcto o incorrecto, habría que aclarar que este sentimiento es un sentimiento ya penetrado por la razón (Smith, 1979). Efectivamente para Smith el capitalismo es ante todo una teoría de los sentimientos morales desarrollada desde la perspectiva de la Escuela escocesa del sentido común. (Mejido, 2005)

Teniendo ciertas influencias de Smith, Kant en su famoso ensayo sobre la ilustración define a ésta como a salida del hombre de su autoculpable minoría de edad, y plantea que esta culpabilidad no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión para servirse de él sin la ayuda de otro;

“La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad

²¹ Para una discusión de la temática. Ver Hobbes Leviatan, P, Clastres investigaciones en antropología política.

significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía del otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡ten valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración.” (Kant 1987: 25).

Se puede interpretar esta cita de Kant, como una crítica a la carencia de autonomía de los individuos que la culpabilidad del ser humano reside en la razón práctica, en la acción de representar sus pensamientos en la esfera pública, en la acción propiamente política.

Pues bien, desde este recorrido descriptivo acerca de la definición de ilustración se pueden concluir las siguientes interpretaciones:

1. La ilustración como crítica, como movimiento cultural, como un acontecimiento espiritual que critica a los cimientos tradicionales de conocimiento.
2. Como delimitación del espíritu, es decir, como la delimitación del conocimiento.
3. La ilustración como epistemología, el paso de la trascendencia del ser escolástico a la trascendencia de la conciencia, es el propósito de fundamentar la filosofía como epistemología, como una teoría del conocimiento humano.
4. La ilustración como una visión política y moral, en donde la autorreflexión por parte de yo moderno solo toma cuerpo en una realidad libre.
5. La ilustración como el campo en donde los actores modernos reflexionan sobre sus intereses, el momento constructivo de las ideas que se presentan como fundamentos y cimientos normativos de la modernidad, del contrato social y del mercado.

2.6 PROPEDEÚTICA A LA CRÍTICA DE LA RAZÓN ILUSTRADA. EL CONTEXTO EUROPEO.

En el recorrido descriptivo hecho anteriormente la ilustración se presenta como el acontecimiento que fundamenta el mundo “moderno europeo”, en las distintas esferas de la vida

socio-cultural. No obstante este movimiento cultural en su recorrido histórico en su despliegue espaciotemporal a otras latitudes del globo a generado críticas a sus principios constituyentes y a su idea de proyecto socio histórico, a saber: La razón, la ciencia y la modernidad.

La primera crítica tiene lugar en el contexto europeo del siglo XX, específicamente en el advenimiento de la técnica, de los modelos políticos totalitarios y las consecuencias de las guerras mundiales²² (Heidegger 2010; Adorno y Horkheimer 1998; Weber 1998).

Aquí la crítica se dirige a la deformación de la razón, es decir al cambio de la razón sustancial de los fines y valores, de la razón crítica, a la razón de los medios, funcional e instrumental, en donde la primera abdica de su potencial emancipador y la segunda se ve abocada a proyectos de dominación. Esto es, la razón se ve traspasada o lleva en su foro interno, en “sí misma”, la lógica de dominio y cálculo, en donde lo ente se encuentra a disponibilidad, donde se proyecta el dominio de lo ente en su totalidad, en donde lo existente se sitúa de acuerdo a su operatividad técnica. En otras palabras la razón que tenía como fin el “ser humano” deviene en una razón de dominio total sobre lo existente, posibilitando el despliegue de un programa de dominación y de calculo que se puede retrotraer al siglo XVIII, período que como se señalamos anteriormente corresponde al movimiento cultural de la ilustración. Es a partir de este siglo que se puede inscribir el proyecto de regulación biopolítica de los Estados europeos, donde la vida de los individuos pasa a inscribirse en el horizonte de lo regulable estatalmente, dicho de otra forma en otras palabras la administración del mundo de la vida llega a un grado que son los propios seres humanos y sus cuerpos, objetos de dominio. Esto queda en evidencia en los fenómenos genocidas que ocurrieron en los campos de concentración durante la segunda

²² Para un acercamiento a la temática ver Heidegger la época de la imagen del mundo, Adorno y Horkheimer, La dialéctica de la ilustración.

guerra mundial²³.

Otra perspectiva de cuestionamiento intracontexto europeo viene anclada a la estrategia de investigación llamada estructuralismo y se manifiesta como una crítica epistemológica a ciertos postulados del conocimiento de las ciencias humanas-sociales.

Es la perspectiva Lévi- Straussiana la que desarrollará primeramente una crítica del lenguaje de la ciencia humano-sociales, y específicamente a la oposición naturaleza - cultura, segundo la crítica gira en torno a las formas de pensamiento filosófico de la historia que guardan relación con la perspectiva evolucionista. Tercero, una revisión de la manera tradicional de pensar conceptos y operaciones como “totalidad” o “estructura”, lo que conduce, en la obra de Jacques Derrida (1930-2004), a conectar la crítica etnológica al eurocentrismo con una transformación más profunda de la totalidad del pensamiento occidental, el que habría estado dominado por lo que Martin Heidegger (1889-1976) llamó ‘metafísica de la presencia’.

En relación a la oposición naturaleza-cultura Lévi-Strauss señala que la naturaleza es universal a los seres humanos, la cultura es una regla o norma que es relativa y particular esto lo demuestra en el análisis que realiza de la prohibición del incesto, para el autor el incesto es una norma universal, aunque el contenido no es universal y la regla puede variar de una sociedad a otra habiendo sociedades más rigurosas frente al tema, es decir el contenido y trato de la regla puede variar de grados, pero lo que no varía es que hay una regla, sin embargo por lo mismo el incesto pertenecería tanto a la naturaleza como a la cultura, como también es la condición de posibilidad de la misma, superando con esta visión, la dicotomía y oposición naturaleza - cultura, lo que demuestra según el autor el valor sólo metodológico de aquel oposición.

Para el segundo caso el autor señala que a la antropología evolucionista le subyace una reflexión de la filosofía de la historia que da cuenta del progreso humano en tanto pasar de un

²³ Ver Hanna Arendt,(1999), Eichman en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal. Barcelona, España. (2001) “Los orígenes del totalitarismo”. Ediciones Taurus, Madrid, España. Z, Bauman, Modernidad y Holocausto. (1997). Sequitor España.

pensamiento “no reflexivo” a un pensamiento “reflexivo”, del “en sí” al “para sí”. A decir, de Levi Strauss este pensamiento o filosofía subyacente separa la naturaleza del hombre y exagera el humanismo, lo que conlleva obligadamente a separar a ciertos hombres de los otros, al hombre occidental adulto y civilizado, a esta forma particular de humanidad de los otros, en vez de realizar el esfuerzo de la etnología de reubicar esa forma particular de humanidad en una plataforma más vasta de la humanidad total.

“El error de esta concepción, para Lévi Strauss, es partir de la conciencia personal como punto más elaborado del pensamiento humano, y proyectar en las otras sociedades las formas inferiores de conciencia , lo que conduce a ver en ellas sociedades inferiores” (Keck 2005: 9)

Si, como sostiene Lévi-Strauss, la crítica del etnocentrismo es condición de posibilidad de la etnología, el filósofo Jacques Derrida²⁴ observa que ésta surge cuando la cultura europea y norteamericana ha sufrido un descentramiento sociohistórico que es contemporáneo con la crisis de la metafísica que ha dominado el pensamiento occidental

“[...] puede considerarse, efectivamente, que la etnología solo ha podido nacer como ciencia, en el momento en que ha podido efectuarse un descentramiento: en el momento en que la cultura europea y por consiguiente la historia de la metafísica y de sus conceptos , ha sido dislocada , expulsada de su lugar, teniendo entonces que dejar de considerarse como cultura de referencia. Ese momento no es en primer lugar un momento del discurso filosófico o científico, es también un momento político, económico y técnico. Se puede decir con toda seguridad que no hay nada fortuito en el hecho de que la crítica del etnocentrismo, condición de la etnología, sea sistemáticamente e históricamente contemporánea de la destrucción de la historia de la metafísica, ambas pertenecen a una sola y misma época” (Derrida 1989: 387)

²⁴ Quizás el filósofo posestructuralista que más ha contribuido a la elaboración de una filosofía posmoderna, según él, el pensamiento logocéntrico de occidente debe ser deconstruido para abrir el campo a un pensamiento gramatológico.

La 'metafísica de la presencia' es aquí un conjunto de operaciones de pensamiento y escritura expresadas en oposiciones conceptuales (cuerpo/alma, significado/significante, sustancia/atributo, sensible/inteligible, existencia/esencia, etc.), que permiten interpretar al mundo como ordenado en torno a un centro, un significado último, un 'ser' que, de un modo u otro, está presente, disponible o accesible de manera directa al pensamiento, sin mediación de la escritura.

La Europa moderna, ilustrada, ha justificado su supremacía colonial reclamando este acceso privilegiado al significado ordenador a través de la reflexividad de la conciencia. Esta relación inmediata de la conciencia consigo misma funda la ciencia, la filosofía y, como vimos, también la diferencia respecto del otro no-occidental en términos de la oposición civilización/barbarie. Las críticas de Levi-Strauss al progreso y a la oposición naturaleza-cultura como supuestos ilustrados de la antropología ya señalan esta crisis de la metafísica.

La imposibilidad de pensar un significado central absoluto impide la reclamación de la Ilustración europea de acceder al principio ordenador del mundo. Con la idea de centro, también hace crisis el pensamiento de una totalidad clausurada o cerrada que asigna a cada cosa (o cultura) un significado o sentido último.

En otras palabras los postestructuralistas se concentran en el problema del descentramiento de tendencias culturales y perspectivas intelectuales representando esta corriente de pensamiento una ruptura con cierta interpretación de la ilustración. Por lo cual, a decir de Stermann esta corriente puede ser interpretada como la última expresión (dialéctica) del espíritu moderno occidental, pero de ninguna manera como la superación definitiva del paradigma occidental como tal. A fin de cuentas, es una crítica de(una parte de) la filosofía occidental desde la misma filosofía occidental: una crítica intra- y no intercultural que no superaría el monoculturalismo o para decirlo en términos económicos: un fenómeno del llamado Primer Mundo capitalista hegemónico (Stermann 2011: 30-33).

Es esta formulación y fundamentación del conocimiento (europeo), por si mismo, como

la construcción de un imaginario de civilización basado en unos cimientos normativos pensados de acuerdo a los intereses de los individuos y grupos hegemónico intraeuropeos, lo que tiene como resultado la sistematización y regulación del mundo de la vida por parte de los Estados europeos. Es en este contexto socio-histórico en donde se comienza a conformar mecanismos de control más sofisticados, artefactos culturales que propician una regulación de la vida de los individuos, son estos dispositivos modernos los que propician una nueva faceta de dominación para con los otros culturales, siendo el Estado Nación Moderno una de las figuras de administración y control más importante.

Por lo cual, Estado-Nación-Modernidad-Imperio-control-biopolítico, epistemológico, resuenan como instrumentos de una misma sinfonía, la del conocimiento europeo, que guarda en sí y que tiene como elemento intrínseco el afán de dominación, la clasificación, la naturalización y jerarquización de las diferencias y cosificación de la alteridad étnica.

2.7 LAS PRIMERAS REFLEXIONES EN AMÉRICA LATINA EN TORNO A LAS CADENAS DEL DOMINIO COLONIAL-MODERNO: DE LA FILOSOFÍA AMERICANA A LA INTERCULTURALIDAD

Para introducirnos en la llamada filosofía americana, primeramente debemos situarnos en el contexto de dependencia en que se encuentra el continente en relación a Europa, es decir, debemos hacer referencia a la historia colonial de América y considerar que América formo parte del mundo hispánico, lo cual nos sugiere que, estuvo sujeta a las corrientes de pensamiento que provenían de Europa. Una vez entendida esta relación colonial se podrá comprender la reflexión posterior de la filosofía americana.

Lo cierto es que todos los modelos centran su antecedente histórico en el argentino Juan Bautista Alberdi, el cual, es reconocido como el precursor de la filosofía americana. Este intelectual argentino se circunscribe en la generación que propuso liberar a los latinoamericanos de las cadenas invisibles del dominio colonial ibérico en América latina. Para este intelectual la

emancipación política no era suficiente, sino iba acompañada de la emancipación mental (Lukac 2009) por lo cual, delinee un programa de filosofía Americana en los siguientes términos:

Nuestra filosofía, pues, ha de salir de nuestras necesidades. Pues según estas necesidades ¿Cuáles son los problemas que la América está llamada a establecer y a resolver en estos momentos? Son los de la libertad, de los derechos y goces sociales de que el hombre puede disfrutar en el más alto grado en el orden social y político...de aquí es que la filosofía latinoamericana debe ser esencialmente política y social en su objeto; ardiente y profética en sus instintos: sintética y orgánica en su método: positiva y realista en sus procederes; republicana en su espíritu y destinos. (Alberdi 1842)²⁵.

La idea de éste intelectual es no actuar en función de las programaciones impuestas por los dominantes, romper con las cadenas invisibles del dominio colonial, no obstante, éstas ideas no tuvieron una vigencia y continuidad en el tiempo, ya que ésta sujeción al dominio colonial solo cambia de una potencia a otra, de España a los Estados Unidos, esto queda demostrado en la reflexión de Domingo Faustino Sarmiento cuando escribe *Civilización y Barbarie*, entendiendo por civilización el orden conseguido por Estados Unidos, siendo la barbarie; el *otro* indio, la historia del mestizo de la América latina, promoviendo con esto la emergencia de nuevas subordinaciones y la aparición de un nuevo imperio que continúa con la configuración del entramado simbólico que subordina y pone al *otro cultural, a la alteridad* en un sistema de dominación y representación basado en la inferioridad, en un orden del discurso sustentado en un binomio epistémico entre un interioridad que define lo propio y una exterioridad, un afuera que debe ser asimilada o negada. Será de este otro dominio cultural y representacional que trataran de liberarse los llamados filósofos latinoamericanos contemporáneos, estos intelectuales latinoamericanos pretenden recuperar la historia de las ideas filosóficas en América latina desde

²⁵ Ver [http:// www.ensayistas.org/antologia/ XIX/Alberdi](http://www.ensayistas.org/antologia/XIX/Alberdi).

la perspectiva de la contribución a la emancipación mental del *Otro*, esto culminará y como resultado de su radicalización en la constitución de una Filosofía de la Liberación, como respuesta a la situación neocolonial de los pueblos latinoamericanos (Fornet Betancourt, 2003).

A decir, de Enrique Dussel quien acuña la expresión filosofía de la liberación esta filosofía:

“No es comentar lo que la filosofía latinoamericana anteriormente hizo, aunque no debe desconocérsela, ya que está viciada en lo esencial de la alienación propia de toda cultura colonial...y lo más grave , al pensar el pensar europeo se ignoraba la realidad latinoamericana y se hacía pasar aquí por realidad metropolitana, imperial, moderna, dominadora.. Así el filósofo latinoamericano inauténtico, éticamente se tornaba culpable, aunque no tuviese conciencia refleja de dicha culpabilidad, porque era responsable de la alienación cultural del latinoamericano (Lukac 2009: 63).

Es a través de la toma de conciencia de esta alienación cultural construida anteriormente que se promueve la filosofía latinoamericana contemporánea a mediados del siglo XX, siendo sus representantes más connotados Leopoldo Zea, Augusto Salazar Bondy, Rodolfo Kush y Enrique Dussel, que si bien en sus reflexiones tienen ciertos matices, en su estructura discursiva convergen en la idea de la dependencia de los pueblos americanos, y en la reflexión contextualizada, en la reflexión desde la propia realidad latinoamericana en donde la tesis de una geopolítica del conocimiento es fundamental para la liberación mental y representacional del Otro latinoamericano. No obstante, esta reflexión se cruzará con el fenómeno de la llamada emergencia indígena en América Latina, que se puede comprender; como la resistencia a los patrones coloniales de dominación, haciéndose ver con esto el sustento cultural propio de estos pueblos. Ésta emergencia se genera desde mediados de los años setenta en toda América Latina y se expresa en una lucha por el reconocimiento al interior de cada uno de los estados nacionales de los diversos pueblos indígenas, esto ha significado fuertes conflictos y la elaboración de nuevas leyes y reformas constitucionales que tienen como horizonte el garantizar

una serie de derechos. Este fenómeno de la emergencia indígena posibilita paulatinamente la entrada al escenario de la reflexión a la temática intercultural; que se centra principalmente en la reflexión política sobre las luchas por el reconocimiento de culturas minoritarias en sociedades con una cultura mayoritaria, como también en los procesos pedagógicos con sus programas de Educación Bilingüe e Intercultural. Pero será en la década de los 90 a propósito del debate del significado de V centenario del llamado descubrimiento de América, que irrumpen los pueblos indígenas como protagonistas en la historia de América Latina, reclamando poner fin a la historia de conquista y dominación, como también a la posibilidad de autodeterminación de los pueblos. Son estos acontecimientos de apertura a la pluralidad y diversidad de culturas en América Latina lo que genera una repercusión y acercamiento de la Filosofía Latinoamericana, o precisamente de la Filosofía de la Liberación a la Interculturalidad entendida en su sentido más coloquial es decir, a una fundamentación ética del reconocimiento de la cultura del Otro, será esta relación y acercamiento de la filosofía latinoamericana a la interculturalidad, lo que dará paso a la Filosofía Intercultural, que se presenta en su definición como: una perspectiva programática de promover el diálogo abierto y la dignificación cognitiva de todas las tradiciones culturales de la humanidad (Fornet Betancourt, 2007), como una manera de ver, una actitud comprometida, un cierto hábito intelectual que penetra todos los esfuerzos filosóficos, es decir una reflexión sobre las condiciones y límites de un diálogo o polílogo entre las culturas (Estermann 2011). Esto es, forjar una empresa reflexiva que supere la asimetría simbólica cultural impuesta por la colonización y que reflexione sobre la interculturalidad. Es así como en este despliegue reflexivo socio-histórico se van presentando como objeto o categorías de problematización, conceptos tales como; cultura y alteridad, multiculturalismo, interculturalidad, diálogo, encuentro, colonialismo/colonialidad.

2.8 INFLEXION DECOLONIAL

Desde hace más de una década un grupo de intelectuales nacidos en países de América

del sur y el Caribe cuyo trabajo se realiza en dichos países y en universidades de los Estados Unidos ha ido conformando, un “viejo y nuevo horizonte de comprensión sobre el problema de América Latina y El Caribe como concepto cultural y sus relación con el poder. Este grupo de reflexión tiene como ejes conceptuales y supuestos reflexivos, la distinción entre colonialismo/colonialidad, la colonialidad como lado oscuro de la modernidad, la problematización de los discursos euro-centrados e intra-moderno de la modernidad, el pensar en términos de sistema mundializado de poder, la consideración como un paradigma otro y la consolidación de un proyecto decolonial²⁶.

Como se ve es un conjunto de problematizaciones de la modernidad y particularmente sobre el significado de dicha experiencia en la perspectiva de quienes la han vivido desde una condición alterna-asimétrica, como también, los efectos de la colonialidad en la estructuración del presente, manifestándose así el concepto de interculturalidad dentro de esta colectividad de argumentación como propuesta política y epistémica alternativa frente a las implicaciones de la colonialidad y como una categoría de análisis que ayude a pensar y en lo posible a cambiar el mundo (Restrepo y Rojas 2010).

2.9 INTER~CULTURALIDAD

Para una mayor comprensión y clarificación de la temática que nos convoca es menester realizar un ejercicio de análisis, disección y recorrido histórico de los términos implicados en el vocablo Inte-culturalidad. Esto nos permitirá dar cuenta de sus potencialidades como de sus limitaciones a la hora de extrapolarlos como categorías de descripción y análisis del fenómeno de la otredad étnica.

2.9.1 CULTURA.

²⁶ El proyecto decolonialidad tiene como horizonte trascender la modernidad/ colonialidad.

El concepto de cultura es uno de los más polisémicos y controversiales en las ciencias sociales se puede decir en términos simples que como objeto de estudio es lo que distingue a los seres humanos del resto de los seres vivos, lo que saca al ser humano del “estado de naturaleza”²⁷, por lo cual sería un concepto constitutivo del ser humano. No obstante el término ha variado en el transcurso del tiempo de ser un tema relacionado en sus inicios con la antropología decimonónica- que tenía como horizonte elaborar una teoría general de la humanidad bajo el paraguas ideológico del progreso social y de la idea de la evolución del hombre hacia formas más complejas de racionalidad- pasa a comienzos del siglo XX a estar bajo la perspectiva del relativismo cultural

En sus comienzos, las primeras elaboraciones teóricas de la antropología sobre su objeto de estudio se dieron desde un enfoque evolucionista, que retomaba de las ciencias naturales el

²⁷ Concepto empleado desde o en la Modernidad por ciertos autores para distinguir entre naturaleza y cultura, entre estado de naturaleza y sociedad civil. Esta línea se circunscribe en la corriente de pensamiento político moderno llamado *contractualismo* que se caracteriza principalmente por situar el origen y fundamento de la sociedad civil, en un pacto o contrato que nos separara para siempre del estado de naturaleza. Ver Thomas Hobbes (1588-1664) *Leviatán* 2011. y Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Su *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, (1979). Figueroa M. 2013. Es interesante aquí problematizar el concepto de “sociedad civil”, puesto que nos retrotrae siglos atrás en la historia y nos posibilita vislumbrar como ya estaba implícita en la idea de polis= sociedad política y civil la distinción entre un nosotros y un ellos, entre un nosotros autoconciente y racional y ellos bárbaro. Ya que a decir de Pagdeu: la perspectiva cultural helénica que en su proceso de conformación como sociedad, como *un “sí mismo”*, construye un aparataje conceptual que separe y diferencie a los que pertenecen a la comunidad helénica (*oikuméne*), y a los que no, es decir a los hombres que tienen y ocupan su *logos* para la realización de una sociedad política y civil (*póleis*) y a los que no tienen la misma cualidad, siendo estos últimos los que no tienen esta cualidad llamados Barbaros ver A. Pagdeu 1983). Cultura se podría interpretar aquí lo que nos separa del estado de naturaleza, es decir a la creación de instituciones principalmente el Estado y al proceso de reflexión del ser humano, a decir de N. Elías a la autoconciencia de Occidente, a la autoconciencia nacional y a su orgullo por el grado alcanzado por su técnica, modales y conocimientos científicos, es decir cultura estaría cercano al concepto de civilización que cumple la función de resumir todo aquello que la sociedad occidental de los últimos dos o tres siglos cree llevar de ventaja a las sociedades anteriores o a las contemporáneas “más primitivas”. Ver N, Elías “El proceso de la civilización, investigaciones socio genéticas y psicogenéticas.

método comparativo (Boivin, Rosato y Arribas 2007: 8-9, en Rojas Axel 2011: 73).

El relativismo cultural que en sus comienzos y originariamente fue según Marcus un conjunto de pautas metodológicas; en donde la idea de que no hay formas mejores o más racionales de organización social, como que los valores culturales no pueden ser éticamente juzgados en términos abstractos sino que se los debe valorar por sus efectos reales en la vida social (Marcus y Fisher 2000).

Esta perspectiva del relativismo cultural adoptada por la antropología tendrá un efecto crítico sobre el pensamiento euro céntrico y sociocentrista de la época al considerar dos fundamentos; que todos los grupos humanos tienen cultura- y que esta es distinta y que no tiene que ser juzgada por implicancias abstractas, sino en sus propios términos- como en la consideración que no hay una cultura superior a otra.

la crítica a la idea evolucionista de culturas distintas, según la cual algunas de ellas son además inferiores y están en proceso de civilización, condujo a la idea de culturas de igual valor (ni superiores ni inferiores) que sólo podrían ser analizadas en sus propios términos, dada su radical diferencia (Rojas 2013).

Estos planteamientos cuestionarán el pensamiento evolucionista y la ideología colonialista que ponía en la cima de la civilización a la sociedad europea.

Otro efecto crítico del relativismo cultural tiene relación con el imaginario de la época específicamente con la idea de que cierta gente tiene cultura, es decir son cultos los que tienen conocimientos sobre artes y ciencias e incultos los que no tienen estos acervos. A decir de Grimson las primeras tareas de la antropología ha sido el criticar el sentido elitista de la búsqueda de la perfección espiritual a través de las bellas artes²⁸, lo que presupone a una

²⁸ Cabe destacar que según N Elías, el concepto *alemán* de cultura se remite substancialmente a hechos espirituales, artísticos y religiosos y que en su sentido actual se refiere a productos del hombre dotados de realidad, como las obras de arte, los libros a sistemas filosóficos en donde se presenta la

mayoría culta y una minoría inculta (Grimson 2001).

Estos planteamientos y presunciones se cuestionarán al comprender los antropólogos la cultura como "*modo de vida*", es decir que todos los grupos humanos tienen cultura, la gente común tiene cultura quizás tan compleja y valiosa como las otras, por lo cual, al poner énfasis en esta noción de cultura como modo de vida se pone en evidencia y cuestiona el sociocentrismo y elitismo en la denominación de los grupos humanos, precisamente en que algunos tienen cultura y otros no.

Esta crítica desde la noción de cultura como 'modo de vida' cuestiona tanto la arrogancia europea de considerarse a ellos mismos como la cúspide de un desarrollo unilineal de evolución del ser humano, como también el elitismo de ciertos sectores dominantes (Restrepo 2014).

Será este concepto de cultura como 'modo de vida' el que pasará al léxico antropológico como el concepto más convencional, no obstante desde finales del siglo pasado será cuestionado por distintos motivos;

1. Al entender que cada comunidad, grupo o sociedad es portadora de una cultura específica y que su descripción consiste en su particularidad y en los elementos compartidos por los miembros del grupo, es decir si se pone el énfasis en la homogeneidad y uniformidad del grupo, se borrarían las diferencias y matices al interior de una cultura y se tiende a la homogeneización de la misma.
2. Relacionada con la anterior esta definición soslayaría las relaciones de poder, estatus

peculiaridad de un pueblo, el concepto de cultura tendría un carácter diferenciador y muestra una tendencia manifiesta a trazar una clara línea divisoria entre los hechos de este tipo y los de carácter político, económico y social. A diferencia del concepto francés e inglés de civilización que puede referirse a hechos políticos o económicos, religiosos o técnicos, morales o sociales y que acentúa lo que es común a todos los seres humanos. Ver N, Elías. El proceso de la civilización, investigaciones socio genéticas psicogenéticas.

como la jerarquización y conflicto dentro del grupo.

3. Al fijarse solo en la diferencia hace desaparecer lo común del grupo y se convierte en un mecanismo otterizante y exotizante de la alteridad cultural.
4. Al demarcar diferencias entre grupos o pueblos, la cultura sería un tropos ideológico del colonialismo clasificando y encerrando pueblos periféricos en un espacio de sujeción y legitimando las desigualdades características del capitalismo occidental.
5. El considerar la cultura como una sustancia, se puede malentender esta como un ente, como una cosa, como un *ser* con vida propia y que es independiente del ser humano, es decir se pasaría a una ontologización de la cultura y no se entiende esta como categoría de análisis.

2.9.2 PREFIJO –INTER

Este prefijo que significa entre, implica relación entre varias entidades o procesos que interaccionan, esta relación a la que se refiere lo inter puede ser conceptualizada de diferente manera:

Como *encuentro*: Es decir un proceso en donde distintos y diversos actores entran en comunicación, es un encuentro entre iguales en donde cada uno expresa sus diferencias con un fin de enriquecimiento mutuo. Sería un encuentro de comunicación e interacción mediada por símbolos, una acción comunicativa que entiende la construcción de realidad desde un interés emancipador y acción comunicativa que sería en términos simples un doble movimiento de reflexión y auto reflexión por parte de dos o más sujetos que se encuentran con la capacidad de comunicarse a través del lenguaje y la acción, siendo el lenguaje lo que posibilita el entendimiento para así poder articular posibles acciones. Este modelo del encuentro abrevaría de tradiciones como: Versiones liberales de la interacción de los individuos, imágenes onegeras de dialogo de saberes y de la teoría de la acción comunicativa Habermasiana

(Restrepo 2013).

Como *Dialogo*: Se presupone aquí la condición básica de espacio común o compartido por los hablantes, también el presupuesto de la “buena voluntad” de los hablantes como condición de la comprensión y garantía del dialogo hermenéutico, el entendimiento intercultural a partir de este modelo se daría a través del diálogo intercultural en el sentido heurístico de encuentro de racionalidades, este proceso tiene la forma de una hermenéutica diatópica, una interpretación de lo propio por lo otro (alteridad) y de lo otro por lo propio. Estas conceptualizaciones vendrían de fuentes como: La hermenéutica Gadameriana, la hermenéutica diatópica de Panikkar y la filosofía intercultural.

En ambas conceptualizaciones de lo inter, encuentro, relación y diálogo, las relaciones de poder, el conflicto estructural, las asimetrías simbólicas, comunicaciones distorsionadas y la idea de inconmensurabilidad entre culturas no se presentan como puntos centrales, más bien se sustentan en las ideas de voluntad, acción comunicativa racional, comprensión y armonización. Lo que supone una mirada positiva sobre el lenguaje como presencia, develación y entendimiento.

2.10 MULTICULTURALISMO.

Si entendemos que el racismo epistemológico y devaluación ontológica se manifiesta en la imbricación discurso-sujeto-representación y se instalan en la sociedad en distintas dimensiones y escalas discursiva-simbólicas, podemos comprender cómo funcionan en el discurso ciertas categorías explicativas y de sentido de la realidad sociocultural. Para este caso el de multiculturalismo e interculturalidad.

Para el caso del multiculturalismo se presentan por lo menos tres definiciones o tres discursos sobre esta categoría. El primero tiene que ver y se relaciona con los procesos de migración en el escenario global, lo cual presupone la relacionalidad y convergencia de distintos grupos de individuos en un mismo espacio social, dando lugar a políticas identitarias y

poblacionales como signo de democratización cultural (Palermo 2004).

Un segundo planteamiento lo presenta Néstor García Canclini e identifica dos tipos de multiculturalismo uno relacionado con los esencialismos-fundamentalismos que definen las identidades a partir de rasgos biológicos y telúricos nacionales y otro que tiene que ver con la teorización académica sobre los conceptos de hibridación y transnacionalización, otorgándole un sentido negativo al primero y un sentido positivo al segundo.

Una tercera perspectiva promovida por Eduardo Gruner señala más bien la crítica del último postulado. Gruner define al multiculturalismo académico proveniente de Norteamérica y circunscrito a los estudios culturales como un fetichismo del fragmento que produce la bondad del fragmento sin hacer referencia a la totalidad –modo de producción. Desde aquí se puede advertir como estos discursos sedimentan, cubren y recubren los históricos conflictos interétnicos y la conflictividad de los procesos sociales, es aquí en donde esta categoría queda localizada como un discurso de poder geopolíticamente establecido.

Un cuarto y también crítico discurso sobre el multiculturalismo tiene sus premisas en los postulados posestructuralistas, neomarxistas y psicoanalíticos Lacanianos y puede extrapolarse a la lectura del multiculturalismo como un concepto o idea fuerza particular, como un contenido particular que se divulga como algo *típico* de la noción universal y pasa a ser la noción fantasmagórica de soporte de la ideología universal que se aplica directamente a nuestra experiencia de lo real.

“ para decirlo en términos Kantianos desempeñaría el papel del esquematismo transcendental al convertir el concepto universal vacío en una noción que se relaciona o se aplica directamente a nuestra experiencia real (Zizek 2008: 138) .

Lo que quiere decir que este concepto “multiculturalismo” es una idea fuerza particular que por sustitución del concepto de clase o desigualdad social emerge como un universal válido que se acerca a ciertos rasgos en donde las mayorías explotadas o en situación alterna asimétrica

se reconoce, es decir incorpora aspiraciones fundamentales de los oprimidos

“ la lucha por la hegemonía ideológica y política siempre es por tanto, la lucha por la apropiación de términos que se sienten espontáneamente como apolíticos, como si trascendieran las fronteras políticas” (Ibid: 142).

Esto quiere decir que el multiculturalismo se presenta como un significativo vacío de pluralidad y reconocimiento, como un concepto que aúna y toma toda la atención apelando al respeto de la diversidad y alteridad étnica, pero que en la realidad empírica no existe o nunca ha existido. Es un discurso de poder que en su autocensura mantiene la eficacia, que en su autocensura de conceptos como racismo epistemológico o reificación de la otredad aumenta su eficacia su poder mismo. Sería a decir de Bourdieu la nueva vulgata planetaria un discurso de poder del capitalismo liberal-democrático-global-colonial-imperialista occidental.

2.11 INTERCULTURALIDAD EN LOS ESTADOS NACIONALES DE AMÉRICA.

Es algo muy poco discutido que las políticas públicas en general demuestran los propósitos del Estado, en América Latina, las políticas públicas y en particular las políticas educativas han estado orientadas en las últimas décadas a la expansión del acceso a la educación pública en general y en particular a la designación de la educación básica como derecho humano universal. Estos cambios impulsados en los últimos 50 años por organismos como la ONU que promovía la formación del capital humano como fuente de desarrollo económico, posibilita la expansión del sistema educativo y la entrada en vigencia en la región de una educación asimilacionista, homogeneizante y de dudosa calidad pedagógica (Tubiño 2002).

Es en este trayecto histórico que podemos identificar el papel que han jugado, el multiculturalismo, y la interculturalidad en las políticas sociales y educativas, siendo la educación intercultural uno de los temas educativos que más interés ha despertado en los últimos años. Esta ha sido abordada desde diversas perspectivas y disciplinas sociales, esto

ocurre porque la educación y la temática de la interculturalidad abre la posibilidad de comprender fenómenos y asuntos socioculturales tan importantes que nos remiten al ámbito de la construcción de ciudadanía, a la inclusión y exclusión social y por supuesto al ámbito de la educación y a sus problemáticas internas como los son, el racismo, la xenofobia, la discriminación, los procesos de inmigración y minorías sociales, todas estas problemáticas producidas por actual situación global en donde la interrelación entre las distintas sociedades, como los fenómenos migratorios son una constante y no una excepción. Es en este marco en donde las llamadas minorías sociales han adquirido mayor visibilidad y por lo tanto se ha producido una lucha por el reconocimiento y la adquisición de derechos al interior de los estados nacionales, es decir, la temática de la Interculturalidad en América latina y por consiguiente la Educación Intercultural Bilingüe nace al alero de la institucionalidad de los Estados, no obstante se puede ligar a un movimiento de repensamiento global sobre el rol de los indígenas en los Estados Nacionales, por lo cual en Latinoamérica existe un vínculo definitivo entre la Educación Intercultural Bilingüe y lo que se ha dado en llamar pensamiento indigenista (Pobrete 2004) . Es decir, es una reflexión y construcción de conocimiento criollo sobre el indígena, sobre *el Otro* indígena, que a decir de Bonfil, no es una condición en sí, sino una relación entre Pueblos y Estados, siendo por lo tanto una categoría política(Sandra Huenchuan 2004), por lo tanto se puede establecer que la condición indígena es un proceso de largo duración, de largo aliento que se constituye desde la conquista de América y que se exagera en la colonia en donde se establece un proceso de marginalización de las distintas etnias de la vida nacional en favor de un grupo blanco y criollo que pasa a ocupar una posición privilegiada en desmedro del Otro. Esta situación ha sido una constante en el transcurso histórico de Latinoamérica, enraizando ya en la constitución de los primeros Estados Nacionales y manteniéndose hasta la actualidad de hecho y a decir, de Barnach Calvo:

El estado liberal nacido a imitación de su homónimo europeo ante la necesidad de resolver el dilema civilización o barbarie, prefirió la marginación y exclusión de las etnias

renunciando a su pretendida integración y apostando a la progresiva extinción de sus lenguas.
(Pobrete 2004: 109)

Es este proceso de homogeneización social y exclusión cultural practicada por los Estados Nacionales lo que permea las políticas públicas y sociales y específicamente las educacionales que al ser una práctica formadora institucional construye el imaginario de los sujetos educativos promoviendo con esto el no reconocimiento del *otro* y particularmente el no reconocimiento de la dignidad cognitiva, práctica y valórica de los otros culturales, de sus creencias y conocimientos como de su capacidad y derecho a la autodeterminación y la descolonización del imaginario hegemónico. Sin embargo esta perspectiva sobre la alteridad indígena ha ido dando terreno a la interculturalidad que se puede llamar funcional, es decir al reconocimiento y el respeto de las culturas en los márgenes del Estado con el fin de integrarlas a la sociedad hegemónica difuminando el conflicto, no obstante estas conceptualizaciones están coexistiendo con otras concepciones de interculturalidad como las que se sostienen en la idea de *relación, encuentro en culturas, dialogo* de culturas, siendo esta una definición y visión más light de la interculturalidad. Y la interculturalidad como proyecto de crítica radical impulsada por los sectores subalternos como los indígenas que cuestionan los supuestos y relaciones de poder que imperan en América latina y que están ancladas en la matriz colonial y naturalizadas por las élites a través de modelos de racialización de la poblaciones.

2.12 INTERCULTURALIDAD EN CHILE

La temática de la Interculturalidad en Chile se puede asociar básicamente a la relación Estado-Pueblos Indígenas, Para el caso de Chile se podría señalar que los factores que propiciaron y marcan el proceso de emergencia indígena fueron la dictación por parte de la dictadura militar del decreto ley 2.568 de 1979, que pretendió eliminar definitivamente la existencia de la población indígena en la medida que el artículo primero de ese decreto establecía que las hijuelas resultantes de la división de las reservas dejaran de considerarse

tierras indígenas e indígenas sus dueño, lo cual, produjo la constitución de un nuevo movimiento indígena el cual se vincula con el movimiento político de lucha contra la dictadura y restauración de la democracia en el país (Vergara 2005), esto propicia la realización de un encuentro nacional indígena en nueva imperial con el candidato presidencial de la concertación Patricio Alwin a fines de los años ochenta. Aquí se establece una suerte de compromiso entre los diferentes representantes de los grupos en cuestión, las organizaciones indígenas se comprometían con el apoyo al proceso de democratización del país y el candidato se comprometía en apoyar el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas, a través, de la creación por ley de una corporación nacional de desarrollo indígena, y la constitución de una comisión especial de pueblos indígenas.

Asumido el gobierno de la concertación, este dictó, con fecha 27 de mayo de 1990, un decreto supremo mediante el cual se crea la comisión especial de pueblos indígenas CEPI, encargada de elaborar un proyecto de legislación para los pueblos indígenas de Chile. Finalmente en 1993 se dicta la llamada ley indígena número 19253 donde se legitima jurídicamente la cultura y educación indígena mediante el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas, contemplando en el artículo 28, lo siguiente: El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena. 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. La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior.

Por otra parte, en cuanto a la educación indígena en las áreas de alta densidad indígena se desarrollara un sistema de EIB a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen, como en la sociedad global.

Así entre los años 1995 y 1997 se crea una unidad especializada en EIB dentro del programa de Básica Rural del Ministerio de Educación de Chile.

En el año 2000, el programa de educación intercultural Bilingüe PEIB se institucionaliza como un programa focalizado, contando en el 2001 con la participación del programa orígenes, convenio entre el Estado Chileno y el Banco BID, para el establecimiento de una propuesta pedagógica en EIB en 162 escuelas con educandos indígenas Aymaras, Atacameños y Mapuches (Fernandez 2005)

Es así como llegamos hasta la actualidad en donde el MINEDUC como La CONADI asume el concepto de EIB como bandera de acciones en el plano de la educación indígena lo que otorga a este concepto una validez legal, institucional y política estatal que permite mantener un dialogo entre los pueblos indígenas y el estado, que aunque critico se levanta sobre ideas básicas compartidas y comunes facilitando la implementación de los programas estatales (Wiliamsom 2004).

Además producto de lo planteado por el gobierno a partir de los resultados de la comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato emerge otro concepto o discurso nuevo la educación intercultural, pero sin el acompañamiento bilingüe.

No obstante se debe reconocer que en el campo de la EIB desde el año 2008 se vive a decir de Curivil una inflexión al establecerse el nuevo sector curricular de Lengua Indígena (decreto 280) lo que fomenta los derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas protegidos por el derecho internacional indígena (convenio 169 de la OIT y declaración ONU de Derechos de los Pueblos Indígenas (Curivil 2013).

Todo esto sugiere una nueva articulación del Estado para orientar sus políticas de relación Pueblos Indígenas sociedad global y Estado, para así ampararse en el discurso de la sociedad global y difuminar las contradicciones históricas de ésta relación intercultural. Lo cual, sugiere más una construcción y difusión del Otro indígena y la interculturalidad bajo una perspectiva de tolerancia, inclusión a la cultura oficial y a la construcción de una cultura paralela, es decir, una forma eufemística funcionalista asimétrica de construcción de poder hegemónico, por sobre la interpelación, contextualizada y de crítica radical que promueven las

reflexiones actualizadas sobre la alteridad en nuestro continente. Es decir, a pesar de todas las transformaciones en el ámbito académico como en el contexto histórico de nuestro continente, la temática de la construcción y relación con el otro cultural en nuestro país no parece seguir este mismo ritmo.

3. ALGUNAS CONSIDERACIONES DE LOS ENFOQUES CRÍTICOS EUROPEOS Y SU PERTINENCIA PARA PENSAR LA ALTERIDAD EN AMÉRICA LATINA.

3.1 HERMENÉUTICA Y EDUCACIÓN.

En este recorrido hemos pretendido dar cuenta del entramado sógnico, simbólico, al cual estamos sujetos como individuos, mediados por un discurso performativo, el cual mantiene una hegemonía en la interpretación intersubjetiva sobre la cultura latino americana y sobre la construcción del *otro indígena*, sobre la *alteridad*. Si se parte del supuesto fundamental de la condición lingüística de la experiencia humana, que implica en si comprender el lenguaje como una realidad y una experiencia esencialmente humana que trasciende el plano de lo verbal y que se realiza en lo que Heidegger llamo el habla (Heidegger, 2000, Ríos, 2013), entonces un ejercicio de interpretación sin duda nos ayuda para explorar este entramado sógnico y buscar modos de acción no solo para el reconocimiento, respeto y co- existencia de la alteridad étnica, sino también para la posibilidad de construcción de una proyecto de critica a los supuestos naturalizados sobre la alteridad. Este ejercicio de interpretación necesariamente tiene que contextualizar, hacer un ejercicio diacrónico del recorrido del yo- hegemónico europeo, es decir plantearse una revisión crítica de la racionalidad moderna-colonial-imperialista-global, cómo ha sido su despliegue e institucionalización para organizar y controlar el mundo de la vida, de la existencia humana.

Como éste “yo” en la era moderna tiende a perderse entre los entes en su intento de dominarlos y disponer de ellos la única manera que tiene de recuperarse es descifrando sus

propias huellas dejadas a lo largo de la historia; pero como el sentido de esas huellas no es unívoco, se impone el recurso a la interpretación (Escribar 2006).

Si se entiende que nuestra geopolítica del conocimiento nos sitúa en un contexto socio-cultural y espacio-temporal de origen colonial y un presente permeado por la globalización, y colonialidad es imposible no presentar una vocación de comprensión profunda para con la realidad construida y en la cual se vive. Al parecer estaríamos co-constituidos por un pasado de conquista, violencia y trauma y de otro apuntar escatológico hacia la creación de una nueva utopía, hacia un desprendimiento de categorías explicativas que han sido las hegemónicas. Nos movemos en un contexto de ocultamiento del trauma y un manifestar- revelar un futuro posible.

Se podría decir que nos movemos a decir de Ricoeur en una doble hermenéutica, en una fenomenología de lo sagrado, en donde se producen las hierofanías, dando nacimiento a los mitos y ritos que sustentan la idea de un cambio de tiempo y espacio, a la creación de un “proyecto otro” de existencia y cambio de mundo, y en una hermenéutica arqueológica que nos remite al origen del trauma de la conquista, pero que a la vez es condición de posibilidad de la primera. Este cambio que emerge de la necesidad de librarse y desprenderse de las premisas del pensar del legado colonial-moderno-imperialista-global abre la perspectiva y la posibilidad de repensar las *coordenadas epistemológicas* y los cimientos normativos de la modernidad. El preguntarse por el cómo llevar una vida buena en otros márgenes (entre los individuos-sujetos bajo otros principios, no lábiles, no dominadores y destructores como lo son los principios de control de la racionalidad moderna) debería ser una constante en la reflexión de los individuos, debería ser un camino de mayor conocimiento y autoconocimiento tanto a nivel del individuo, como a nivel de las instituciones, ya que es en esta dialéctica entre las formas de pensar y la realidad sociohistórica en donde se juegan las otras formas posibles de ser en el mundo.

El reconocimiento del otro cultural, de la otredad étnica y de la interculturalidad en educación, así como la creación de mecanismos efectivos y reales de promoción y defensa de la diversidad en sus variadas formas de ser en el mundo necesariamente tiene que tener esta

exigencia o vocación de entendimiento, de contextualidad y como punto primario de la libertad. El no sojuzgamiento tradicional, tanto representacional como material de los otros étnicos, conlleva a la pregunta por el reconocimiento de mi propia libertad, libertad para existir y ser un hombre no acabado, es la posibilidad que se realice la potencia por existir de todo ser humano.

3.2 INTERPRETACIÓN SOCIO~CRÍTICA Y ALTERIDAD IMPLICANCIAS PARA LA EDUCACIÓN.

De acuerdo a ciertas lecturas realizadas, podríamos entender que el enfoque socioherméricocrítico, valga la redundancia, es una crítica a la racionalidad moderna, a sus correlatos intrínsecos como lo es la ciencia y la lógica analítica que fundamenta una forma de construir y percibir la realidad y, por consiguiente a la representación del otro cultural. La perspectiva socioherméricocrítica se aleja de la racionalidad que entiende al *otro* como otro absoluto, cuantificable, calculable, manipulable para la obtención de ciertos intereses, es decir, se aleja de la racionalidad instrumental, de cálculo, objetiva, neutral que se funda a decir de Habermas en un interés técnico y acción teleológicamente estratégica (Habermas 1992), que se puede comprender como la pretensión de ciertos sujetos que procuran manipular la realidad buscando siempre un fin calculado, para lo cual efectúan acciones en las que erigirán siempre los medios más congruentes para extraer la máxima utilidad. Por el contrario, el enfoque sociohermérico-crítico se centra en las ideas de la estructura de la acción comunicativa Habermasiana, que entiende la construcción de realidad desde un interés emancipador y acción comunicativa que sería en términos simples un doble movimiento de reflexión y auto reflexión por parte de dos o más sujetos que se encuentran con la capacidad de comunicarse a través del lenguaje y la acción, siendo el lenguaje lo que posibilita el entendimiento para así poder articular posibles acciones:

El discutir las razones y motivos es ya reconocimiento mutuo y una consecuencia de la reciprocidad que genera la acción comunicativa: no sólo se pretende comprender otras culturas,

sino que se las toma precisamente como dignas de ser contrastadas con la propia (Bazán 2002)

Es a partir de este enunciado que se puede desprender un antagonismo con las perspectivas objetivistas, positivistas, tecno instrumentales, y con la perspectivas del en sí misma- miento de una razón absoluta que conoce y representa al mundo y al *otro cultural* desde su propia proyección, lo otro como efecto de lo mismo, es decir el conocimiento del otro en la lógica y racionalidad tecno instrumental está basado en un a priori, en la proyección de sí mismo, contribuyendo al no reconocimiento del *otro*, a su negación y consiguiente alienación en una totalidad, ya sea, económica, cultural, política, religiosa o pedagógica, lo que al fin y al cabo es violencia. El totalitarismo político reposa sobre un totalitarismo ontológico (Levinas 1984).

Por el contrario el interés emancipador y acción comunicativa conllevaría a que los sujetos se aproximen a un accionar autónomo en un nivel de conciencia y práctica, es decir a través de la comunicación, de la reflexión y autorreflexión los sujetos van develando las proposiciones deformadas del mundo, develan los supuestos sobre los cuales se construye la realidad en la que vive, permitiendo movilizar acciones colectivas que puedan desarticular las viejas estructuras o paradigmas dominantes:

“La teoría Habermasiana sostiene que toda doctrina debe someterse a la crítica. Es más, la función de la ‘teoría crítica’ era analizar detalladamente los orígenes de las teorías en los procesos sociales, sin aceptarlas de inmediato como hacían los positivistas, ya que ello sería aceptar implícitamente procesos y condiciones de los que el hombre ha de emanciparse. Afirmaba, por otro lado, que las ciencias no están libres de valores, sino que conllevan supuestos implícitos cuya condición de valor está oculta por su evidente obviedad” (Bazán 2012: 3).

Por consiguiente, la estructura de la acción comunicativa permitiría la emancipación y transformación social, al contrario de la racionalidad científica que sostiene que el conocimiento sistemático se logra a partir de la observación de una realidad que se encuentra fuera del sujeto

quien busca conocerla científicamente, conformando una red de abstracciones, de teorizaciones que, si vuelven sobre esa realidad, es para dominarla y controlarla en su propio beneficio.

Autonomía, emancipación y transformación social serían las premisas de esta racionalidad al servicio de la educación, lo que posibilita la transformación de las prácticas pedagógicas en una política cultural, en donde el profesor se transforme en un investigador de su propia realidad, comprendiendo, interpretando los sentidos de las subjetividades desatadas en el mundo de la vida intersubjetivo con el fin de transformarlo. El conocimiento al servicio de la humanidad y no al servicio de la dominación, no obstante estas teorías aun mantienen ciertas premisas que son la medula de la violencia epistémica y devaluación ontológica de la otredad étnica a saber el concepto de Modernidad defendida por J. Habermas.

3.3 ENCUENTROS ENTRE LAS POSTURAS O ENFOQUES. PENSAMIENTO LATINOAMERICANO Y PERSPECTIVA SOCIOHERMENÉUTICOCRÍTICO

El encuentro entre estas dos posturas radicaría según mi posición en el carácter emancipatorio y crítico que ellas abogan, en una fundamentación ética de reconocimiento de la cultura del otro, como en la lógica subyacente que tienen al ser reflexiones dentro del ámbito hermenéutico-crítico, lo cual sugiere la especificidad de la lógica de este fundamento epistemológico, como lo es la incapacidad de ignorar los valores, en el sentido de su importancia social de estos postulados, es decir, en los efectos de verdad, esto es, la consecuencia de la producción del texto para con la realidad del mundo, lo cual nos sugiere un compromiso, un compromiso que tiene como horizonte la transformación de la realidad social (y por correlato la reproducción de esta en el sistema educacional), en pro de una sociedad más justa e igualitaria, en una sociedad en donde la democratización de las formas de vida y para con el otro sea radical. Otro encuentro se manifiesta en la pretensión crítica de ambas posturas de cuestionar y desnaturalizar, no dar por sentado los discursos epistemológicos y sociales, al sostener ambas que toda doctrina debe someterse a crítica.

“Es más, la función de la ‘teoría crítica’ era analizar detalladamente los orígenes de las teorías en los procesos sociales, sin aceptarlas de inmediato como hacían los positivistas, ya que ello sería aceptar implícitamente procesos y condiciones de los que el hombre ha de emanciparse. Afirmaba, por otro lado, que las ciencias no están libres de valores, sino que conllevan supuestos implícitos cuya condición de valor está oculta por su evidente obviedad. Estos juicios de valor, como la conveniencia de dominar la naturaleza mediante la tecnología, deben ‘desenmascarse’ y exponerse a la crítica” (Bazan 2012: 5).

3.4 DESENCUENTROS O TENSIONES ENTRE LAS POSTURAS O ENFOQUES. PENSAMIENTO LATINOAMERICANO Y PERSPECTIVA SOCIO-HERMENÉUTICA~CRÍTICA

3.4.1 MODERNIDAD

Si bien hay ambos pensamientos discurren en una crítica en la que abogan por una transformación de la realidad, no obstante, el mismo concepto de crítica se puede poner en cuestión y más precisamente el contexto socio espacial e histórico de donde proviene y se sitúa, es decir, La Modernidad y Europa.

El concepto de crítica sin lugar a dudas tiene su raigambre más comentada en los albores del siglo XVIII, más precisamente en el llamado Siglo De Las Luces, conocido también como iluminismo, o como Ilustración. Será en el seno de esta atmósfera sociocultural donde el pensamiento filosófico moderno conquistará la certidumbre y conciencia de sí mismo. Este pensar moderno tiene principalmente como horizonte la extensión de la crítica y la guía de la razón a todos los campos de la experiencia humana. Parafraseando a Foucault, la ilustración es una actitud crítica, más que una época histórica (Foucault 1994). Pues bien es esta actitud del hombre europeo lo que para muchos autores fundamenta la llamada *Modernidad*. No obstante, es precisamente este concepto para el pensamiento latinoamericano lo que se debe poner en

cuestión, desmontando el mito euro céntrico de la modernidad afirmando para ello que hay o existen dos conceptos de modernidad:

“El primero es eurocéntrico, provinciano, regional. La modernidad es una emancipación, una salida de la inmadurez por un esfuerzo de la razón como proceso crítico, que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo del ser humano. Este proceso se cumpliría en Europa, esencialmente en el siglo XVIII. El tiempo y el espacio de este fenómeno lo describe Hegel, y lo comenta Habermas en su conocida obra sobre el tema. Y es unánimemente aceptado por toda la tradición Europea actual... Proponemos una segunda visión de la Modernidad, en un sentido mundial, y consistiría en definir como determinación fundamental del mundo moderno el hecho de ser(sus estados, ejércitos, economía, filosofía) centro de la Historia Mundial. Es decir, nunca hubo empíricamente Historia Mundial hasta el 1492” (Méndez: 2012:51).

La modernidad se fundaría en la conquista de América, en la violencia que se interpreta como necesaria e inevitable, en la idea de civilizar al bárbaro, en la transformación de la relaciones materiales como intersubjetivas, por lo cual habría que reconocer la otra cara de la modernidad²⁹ ya que lo que significa emancipación para unos fue el sometimiento para otro, para el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida y la cultura popular alienada.

“Contra el racionalismo universalista no negaremos su núcleo racional, sino su

²⁹ El lado oscuro de la modernidad ha sido conceptualizada como colonialidad. La noción de colonialidad se remonta a los planteamientos del sociólogo peruano Anibal Quijano, más precisamente a su noción de colonialidad del poder. Está refiere a un patrón de poder global más profundo que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas posibilitando la reproducción de relaciones de dominación. Como lo señalan Restrepo y Rojas la colonialidad no sería conceptualizada como una contingencia histórica que puede ser superada por la modernidad ni como su desafortunada desviación, sino como dos lados de una misma moneda. La colonialidad es inmanente a la modernidad, es decir, la colonialidad es articulada como la exterioridad constitutiva de la modernidad. Ver Restrepo y Rojas 2010.

momento irracional del mito sacrificial. No negamos entonces la razón, sino la irracionalidad de la violencia del mito moderno...afirmamos la razón el Otro hacia una mundialidad trans-moderna” (Dussel 1994: 23).

La trans-modernidad desde esta perspectiva critica el racionalismo universalista de la escuela de Frankfurt y la pervivencia del mito moderno en la teoría crítica, además permite pensar la alteridad no construida desde un falso universalismo que impone la homogeneidad frente a la heterogeneidad de formas de vida.

La trans-modernidad sería un horizonte de la mundialidad que indicaría la afirmación de la razón del Otro (aquel que el mito de la modernidad ha construido como el lugar paradigmático de la sin razón)...*la trans-modernidad correspondería precisamente al proyecto alimentado de esta exterioridad que no ha sido subsumido y que se constituye en fuente de unos más allá de la modernidad europea” (Restrepo y Rojas 2010: 88).*

En síntesis los desencuentros estribarían en las concepciones de Modernidad como proyecto emancipatorio, una concepción defendida desde el ámbito europeo especialmente desde un referente de la teoría crítica contemporánea y modelo conceptual de la perspectiva hermenéutica crítica de la educación como lo es J. Habermas y la otra concepción desde ámbito latinoamericano que no niega la razón sino la irracionalidad de la violencia generada por el mito de la modernidad.

3.4.2 TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA

Para Habermas la acción comunicativa en cuanto nuevo modelo universal de racionalidad entiende la construcción de realidad desde un interés emancipador y acción comunicativa que sería en términos simples un doble movimiento de reflexión y auto reflexión por parte de dos o más sujetos que se encuentran con la capacidad de comunicarse a través del lenguaje y la acción, siendo el lenguaje lo que posibilita el entendimiento para así poder

articular posibles acciones.

Pues bien en esta lectura se da por hecho la comunicación y el reconocimiento entre los sujetos, se puede prescindir de una comunicación distorsionada, ya que son los sujetos lo que en la comunicación logran sortear estos problemas, al ser una reflexión y autorreflexión del mundo de la vida. Para Habermas esta teoría sería un telos de desarrollo para toda la humanidad.

En cambio para el pensamiento latinoamericano en la razón del otro radica la posibilidad de una ética crítica que tenga como punto de arranque el reconocimiento de la *alteridad* y la constitución de una racionalidad dialógica desde la idea de interpelación y no sólo de argumentación consensual (Salas Astrain 2003).

Más aún se podría argumentar que Habermas intenta en su teoría una cierta domesticación del momento de absoluta irreferencialidad que caracterizaría a la subjetividad moderna, es decir, pretende disolver lo que se ha llamado la religión de los modernos, ese punto en el cual el hombre está absolutamente solo. Reducir Locke a Rousseau, los derechos subjetivos al concepto de razón comunicativa³⁰.

Consultado sobre si su teoría, en particular su teoría crítica del capitalismo avanzado, podría ser útil a las fuerzas progresistas del Tercer Mundo, y si tales fuerzas podrían ser útiles a las luchas del socialismo democrático en los países desarrollados, Habermas respondió: *«Estoy tentado a contestar no en ambos casos. Estoy consciente de que ésta es una visión limitada y eurocéntrica. Preferiría no tener que contestar»* (De Sousa Santos 2010: 36).

Lo cual nos señala que su pretendida universalidad no es tal y más aun es una teoría excluyente si se entiende que deja fuera de participar efectivamente a unas cuatro quintas partes de la población del mundo. Esto sin duda persuade al pensamiento latinoamericano sobre los

³⁰ Ver Jiménez Redondo. (2002) "Modernidad terminable e interminable". ed. Universitaria. España.

riesgos de asumir y trasplantar la filosofía occidental en el topos americano, sin considerar y tomar en cuenta la propia realidad. Parafraseando al intelectual Peruano Víctor Andrés Belaunde esto podría llevarnos a la alienación del pensamiento latinoamericano a la caída en un anatópismo reflexivo al imitar, asumir y reproducir las corrientes y posturas vigentes en occidente, sin llevarlas a un cuestionamiento crítico.

3.4.3 INDIVIDUO AUTÓNOMO LIBERAL

Esta idea o conceptos provienen de la tradición liberal³¹, tradición que será un fundamento y cimiento normativo de la modernidad, y que estará posteriormente presente en las reflexiones de los críticos intra-europeos a la razón ilustrada como lo es la Escuela de Frankfurt y su pensamiento crítico. Se puede decir que para los representantes de esta Escuela de pensamiento el individuo autónomo del liberalismo³² se afirma en la negación de la naturaleza y en su proceso de humanización, no obstante este individuo fracasaría debido al capitalismo y al triunfo de la razón instrumental.

En cambio para el pensamiento latinoamericano, para el pensamiento indígena y las llamadas epistemologías del sur, el individuo autónomo sería producto de comunidades autónomas y las comunidades autónomas no afirman su autonomía negando la naturaleza, sino todo lo contrario asumiendo ser parte de ellas (De Sousa Santos 2011). Es decir, no habría una

³¹ Ver Jhon Locke. segundo tratado sobre el gobierno civil, (1690).

³² Según Estermann en la tradición occidental, la individualidad y la autonomía del ser humano son rasgos eminentemente importantes, sobre todo como consecuencias del influjo de la fuente semítica de ese pensamiento. Aunque el ser humano antiguo y medieval todavía se sentía insertado en un cosmos ordenado y ocupa un lugar determinado en la gran cadena del ser, sin embargo, empieza paulatinamente una desnaturalización del ser humano y una deshumanización de la naturaleza, que llegan a su punto culminante con el dualismo cartesiano. Ver J., Estermann. 2011. "Filosofía Andina, sabiduría indígena para un mundo nuevo. ISEAT, Bolivia.

separación entre naturaleza y cultura propia del mundo moderno occidental³³.

Además se establece la relacionalidad del todo como principio, como *arjé*, la entidad básica no es el “ente sustancial”, sino la “relación”:

“Por lo tanto, para la filosofía andina, no es que los entes particulares, adicionalmente a su existencia particular, se relacionan en un segundo momento y llegan a formar un todo integral, una red de interrelaciones y conexiones. Al contrario: recién en base a la primordialidad de esta estructura relacional, los entes particulares se constituyen como entes” (Estermann 2011: 126).

3.4.4 POSICIONAMIENTO TEÓRICO

Si bien en este trayecto teórico se presentan encuentros y desencuentros entre las visiones o teorías que subyacen a la racionalidad que fundamenta la educación en su sentido lato, a decir, la teoría crítica y el pensamiento latinoamericano, no es menos cierto que estas dos corrientes tienen en común la idea de una teoría ética, política y epistemológica de transformación social de la realidad, por lo cual, el esfuerzo de síntesis para el posicionamiento teórico de esta investigación estribaría, en la posibilidad de aunar ambas propuestas, pero

³³ cabe destacar que esta separación ya encuentra un cuestionamiento intracontexto europeo y viene anclada a la estrategia de investigación llamada estructuralismo y se manifiesta como una crítica epistemológica a ciertos postulados del conocimiento de las ciencias humanas-sociales. En relación a la oposición naturaleza-cultura Lévi-Strauss señala que la naturaleza es universal a los seres humanos la “cultura” es una regla o norma que es relativa y particular esto lo demuestra en el análisis que realiza de la prohibición del incesto, para el autor el incesto es una norma universal, aunque el contenido no es universal y la regla puede variar de una sociedad a otra habiendo sociedades más rigurosas frente al tema, es decir el contenido y trato de la regla puede variar de grados, pero lo que no varía es que hay una regla, sin embargo por lo mismo el incesto pertenecería tanto a la naturaleza como a la cultura, como también es la condición de posibilidad de la misma, superando con esta visión, la dicotomía y oposición naturaleza- cultura, lo que demuestra según el autor el valor sólo metodológico de aquella oposición.

siempre teniendo en consideración que si hay algo que nos caracteriza como sujetos latinoamericanos(o indoamericanos o cualquier otra nomenclatura para referirnos a los individuos que habitan el continente) es la continua dependencia,(que varía de un país a otro, y de una época a otra) tanto económica, comercial, financiera, militar y cultural que se ha manifestado desde la conquista, sin embargo como la temática es compleja también habría que dar la posibilidad de explicación a los fenómenos particulares de cada región, a la especificidad, a las particularidades sociales y culturales de la región, lo que ha creado una sociedad dividida no solo por clases, sino por criterios y prejuicios raciales y étnicos arraigados en lo más profundo del imaginario occidental.

En consecuencia para el caso de Chile esto queda de manifiesto en las distintas orientaciones que ha tomado el modelo educacional chileno desde el modelo Lancasteriano de los inicios de la mal llamada independencia, pasando por los modelos franceses, alemanes, norteamericanos y en la actualidad español, esto es, que hay que tener en mente que la extrapolación de modelos y acervos conceptuales foráneos para pensar la realidad contextual latinoamericana, siempre va a adolecer de faltas y no acomodamientos que ayuden a la superación de nuestra situación de dependencia socioculturaleconómicapsicológica. Con esto no sugiero que hay que hacer tabla rasa de lo occidental- europeo y su marco conceptual , sino mas bien cuestionar la operatividad de estos, más aún en una realidad latinoamericana y chilena en donde emergen nuevos actores y discursos que interpelan a la sociedad hegemónica y a la intelectualidad institucionalizada en los campos académicos, a decir, los discursos indígenas(hay que considerar que la mayor parte de población indígena se encuentra asentada en las ciudades) que son discursos articulados muchas veces desde otra epistemología, desde otras racionalidades y marcos conceptuales que no guardan relación con las categorías occidentales europeas por excelencia. Es decir, la síntesis entre un discurso descolonial, emancipatorio latinoamericano y un discurso centrado en categorías desarrolladas por intelectuales de otras latitudes en este caso europeas crítica, debería superar las ideas de una ética-política y epistemología puramente

formal basado en las exigencias de la constitución de una comunidad ideal del habla, por una ética-política-epistemológica de las sociedades dependientes, colonizadas y en estado permanente de excepción, esto posibilitaría a mi modo de ver un fructífero rizoma, un fructífero chistero del cual sacar nuevas categorías de análisis para la comprensión, de nuestra realidad, además que estas categorías nos apoyarían en la acción educativa con sentido liberador, crítico, situado y contextualizado.

4. DISEÑO OPERATIVO

4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La directriz u orientación de esta investigación descansa en la idea hermenéutica reflexiva para la investigación de fenómenos educacionales, propuesta utilizada y entregada por la profesora Teresa Ríos. Por consiguiente, el enfoque al cual se recurre es el comprensivo interpretativo, lo que nos permite comprender los sentidos que le otorgan a la alteridad étnica los profesores de Historia y Ciencias Sociales en dos colegios de la comuna de Lo Prado en la Región Metropolitana.

Con lo señalado anteriormente se podría decir, que esta propuesta hermenéutica, en rigor es una filosofía de la comprensión, una reflexión filosófica que nos muestra un camino abierto a la dimensión de los sentidos en el plano de investigación. Este camino supone una toma de decisión de cómo mirar ciertos problemas que se presentan en el espacio escolar, desde el supuesto fenomenológico de la condición lingüística de la experiencia humana. Esta vía no se centra en el actor hablante, sino más bien, en los sentidos ocultos en el habla, es decir se busca comprender lo dicho en los silencios, lo que se dijo en lo que no fue dicho, a decir de Ríos, y en relación con la tradición epistemológica hermenéutica de pensamiento la hermenéutica reflexiva es la vía de acceso al hombre en tanto que ser hablante. (Ríos 2005).

Este ser hablante se encuentra en una cultura, en términos de Geertz, en un entramado signico, en una urdimbre semiótica, en una experiencia de intersubjetividad, en la cual se configura el mundo de la vida. Siendo los discursos de este ser como también sus acciones un texto, una obra abierta susceptible de ser interpretada (Ricoeur 2003) con el fin de buscar su valor, sentido e intenciones que las animan. A decir de Geertz la cultura sería una red, malla o un entramado de significación comunicativa, objetiva y subjetiva entre los procesos mentales que crean los significados y un medio ambiente o contexto significativo, y a la vez significante

(Ríos 2005). Es decir puede ser abordada como producto del comportamiento humano y de la vida social situados en un ambiente de tiempo, espacio y productividad material e intelectual, cuyo conocimiento sólo puede ser alcanzado interpretando ese entramado de significaciones. Desde esta perspectiva la investigación que se fundamenta en estos principios rompe y se distancia de las premisas epistemológicas dicotómicas entre sujeto y objeto, más bien el que investiga es parte de lo investigado.

Desde estos parámetros expuestos anteriormente la observación llevada a cabo en el ámbito educativo tendrá su fundamentación en los planteamientos de Geertz y Schutz, tomando del primer autor la así llamada descripción densa que la define como un esfuerzo intelectual; una especulación elaborada con el fin de ver las estructuras simbólicas e interpretarlas, para Geertz hacer etnografía es como tratar de leer, en el sentido de interpretar un texto.

Del segundo el método reflexivo fenomenológico, la actitud de conciencia que se presenta como un preguntar filosófico que se distancia de la actitud natural que los sujetos mantienen con su realidad cotidiana, realidad que funciona como un marco de existencia presupuesto e incuestionado, es decir, este método reflexivo fenomenológico se traduce en lo que Schutz llama una actitud desinteresada, una forma de abordar la problemática, absteniéndose intencionalmente de participar en la red de planes, relaciones entre medios y fines, motivos y posibilidades, esperanzas y temores, que utiliza el actor situado dentro de ese mundo para interpretar sus experiencia en él (Ríos 2005). Por consiguiente, el observador deja de vivir en ese marco naturalizado e incuestionado que es el mundo de la vida cotidiana, e intencionalmente decide observar ese mundo con ojos nuevos con la solidez que le brinda la distancia intencional asumida. Este método expuesto por Schutz es un complemento a la propuesta hermenéutica asumida y es una forma de plantearnos nuestra actitud durante la investigación, además de ser una carta de conducción en el trabajo de campo.

La articulación de la filosofía hermenéutica de Ricoeur, con una antropología hermenéutica de Geertz y el método reflexivo fenomenológico de Schutz, permite crear un

camino hermenéutico de investigación educacional que nos permita comprender los sentidos que le otorgan a la alteridad los profesores de Historia y Ciencias Sociales.

4.2 ELECCIÓN DEL CAMPO

La investigación se llevara a cabo en dos colegios de la región metropolitana, específicamente en la comuna de Lo Prado. Este escenario se abordara a través de la modalidad de Estudio de Caso el cual nos permitirá comprender e interpretar los discursos y acciones ubicados al interior de nuestro campo de investigación, esta perspectiva se centra más en la búsqueda de profundidad y densidad que en la representación cuantitativa en la investigación.

Como lo plantean Hernandez Sampieri (1991), gran parte de los Estudios de Caso cualitativos tienen como objetivo documentar una experiencia o evento en profundidad o entender un fenómeno desde la perspectiva de quienes lo vivieron, de esta forma un tipo de estudio de caso cualitativo muy recurrido son los etnográficos, los que pueden enfocarse en una cultura particular y su impacto en un proceso, grupo, evento o individuo. En algunas ocasiones se centran en patrones culturales y en otros en los procesos de interacción (Hernández 1991:21)

El nombre de estos establecimientos será resguardado apelando a una actitud ética y profesional. No obstante, se dará una breve caracterización del espacio comunal y por supuesto una descripción del campo de estudio.

La Comuna de Lo Prado se emplaza en la zona poniente de la Región Metropolitana. Fue creada por Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3260 de 1981, dentro del Programa de reformulación comunal de la época. Su territorio se origina a partir de la subdivisión de la Comuna de Las Barrancas, cuya superficie se distribuyó en tres nuevas comunas: Lo Prado, Cerro Navia y Pudahuel para conformar el territorio de Lo Prado, además de la porción segregada de Pudahuel, se agregó un sector de la Comuna de Quinta Normal (aproximadamente 57,7 Ha.), más un pequeño sector de la Comuna de Maipú (2,5 Ha.). Con la integración de los

sectores descritos la Comuna de Lo Prado alcanzó una superficie de 658 Há. (6,58 km²). Sus límites geográficos son los siguientes, al Norte limita con parte de la comuna de Cerro Navia y Quinta Normal, siendo el límite administrativo intercomunal el formato de las calles San Francisco, Los Arrayanes y Camino Loyola. Al Este, limita con parte de la comuna de Quinta Normal y Estación Central, siendo los límites administrativos las calles Sergio Valdovinos y Las Rejas. Al Sur, limita con parte de la comuna de Pudahuel y Estación Central, precisando el límite entre ellas la banda norte de Av. Libertador Bernardo O'Higgins y la banda Norte de la Ruta 68. Al Oeste colinda con la comuna de Pudahuel, siendo el límite la calle Teniente Cruz.

4.3 ANTECEDENTES EDUCACIONALES

El sistema educacional de la comuna de Lo Prado, está conformado por 13 establecimientos educacionales que administra la Corporación Municipal de Lo Prado, para cuyos fines cuenta con la Dirección de Educación. Este sistema ofrece a la comunidad, todas las modalidades existentes en el sistema nacional de educación. Los cuales se estructuran en 11 Unidades Educativas que imparten las modalidades de Pre- Básica, y Básica; 1 Complejo Educacional que imparte Pre - Básica, Básica, Media Científico-Humanista, Técnico Profesional; 1 Escuela Especial que atiende en modalidades de Pre- Básica, y Básica, Educación Especial, Talleres Laborales; Escuela de Adultos cuya oferta educativa comprende niveles de Básica, Media.

Establecimientos educacionales de la comuna de Lo Prado.

1. Kemmal Attaturk establecimiento con educación pre-básica y básica
2. Estados Unidos establecimiento con educación pre-básica y básica
3. Jaime Gómez García establecimiento con educación pre-básica y básica
4. Profesora Gladys Valenzuela establecimiento con educación pre-básica y básica
5. Golda Meir establecimiento con educación pre-básica y básica

6. Ignacio Carrera Pinto establecimiento con educación o pre-básica y básica
7. Mariscal de Ayacucho establecimiento con educación pre-básica y básica
8. Sor Teresa de los Andes establecimiento con educación pre-básica y básica
9. Poeta Pablo Neruda establecimiento con educación pre-básica y básica
10. Poeta Vicente Huidobro establecimiento con educación pre-básica y básica
11. Escuela Especial Quillahue establecimiento con educación especial y talleres
12. Centro Educacional de adultos n° 425 adultos básica y media
13. CEPP Complejo Educacional Pedro Prado.

4.4 ELECCIÓN DE LA MUESTRA.

En relación al problema de investigación que sentidos le otorgan los profesores de Historia y Ciencias Sociales a la comprensión de la alteridad étnica en dos colegios de la comuna de Lo Prado, Región Metropolitana Santiago. Se ha he elegido como muestra a los docentes del subsector de Historia y Ciencias Sociales en dos establecimientos educacionales. El tipo de muestreo será intencional modalidad apinatico, es decir en donde los sujetos de la muestra no son elegidos al azar, sino que es el investigador el que selecciona a los informantes que han de componer la muestra, siguiendo un criterio estratégico personal; los que por su conocimiento de la situación o del problema a investigar se le antojan ser los mas idóneos y representativos de la población a estudiar (Ruiz 1999).

La elección de la muestra comprende los siguientes criterios de selección:

Los docentes deben necesariamente impartir en el subsector de Historia y Ciencias Sociales.

Los docentes deben necesariamente cumplir los requerimientos entorno a ser los

mejores informantes. Esto quiere decir que a la hora de ser observados, entrevistados y analizados deben mostrar, sinceridad, honestidad y autenticidad en la información entregada.

Se investiga a dichos sujetos por que pertenecen a la disciplina a la cual se esta investigando. Estos docentes se convierten en sujetos informantes de esta investigación, ya que, es a partir de ellos en donde se recogen, analizan e interpretan los discursos y las acciones que estos hacen y dicen para interpretar su existencia o una parte importante de un hecho social, todo esto con la intención de llegar al objetivo general que es; comprender los sentidos que le otorgan a la alteridad étnica los profesores de Historia y Ciencias Sociales.

La identidad de estos profesores también serán resguardados con la misma intención que se tomo con los establecimientos, es decir, se pretende disponer de una actitud ética profesional, con el fin de no caer en supuestos y categorizaciones con estos sujetos.

Desde el paradigma comprensivo-interpretativo que tiene esta investigación la mejor decisión para llevar a cabo la recolección de información se desarrolla en el campo educativo, desde los discursos y las acciones docentes, puesto que ellos se convertirán en los “mejores informantes” para ser analizados e interpretados, ya que, a partir de ellos, se refleja y se comprende una realidad, un hecho social, una experiencia humana y una forma de *ser en el mundo*

El proceso investigativo se llevará a cabo bajo el método fenomenológico, a lo que Schutz llama actitud desinteresada, esta forma de abordar la problemática, obteniéndose intencionalmente de participar en la red de planes, relaciones entre medios y fines, motivos y posibilidades, esperanzas y temores, que utiliza el actor situado dentro de ese mundo para interpretar sus experiencia en él (Ríos 2005).

4.5 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de la información se llevo acabo en los dos colegios de la comuna de

Lo Prado. Las técnicas ocupadas son la observación reflexiva entrevista en profundidad, y la entrevista grupal.

La entrevista como una técnica dentro del enfoque cualitativo, se asocia a la creación de las condiciones necesarias para incentivar un contexto dialógico entre el investigador y el informante

La entrevista es un proceso comunicativo, por el cual un investigador extrae una información de una persona “el informante” un término prestado del vocabulario básico de la antropología cultural que se halla contenido en la biografía de ese interlocutor, entendemos aquí biografía como el conjunto de representaciones asociados a los acontecimientos vividos por el entrevistado. Esto implica que la información ha sido experimentada y absorbida por el entrevistado y que será proporcionada con una orientación e interpretación significativa de la experiencia del entrevistado” (Delgado, Gutiérrez 1995: 225-226).

Es decir, por medio de la entrevista se pretende recopilar información que de cuenta del sentido social de los discursos, conductas individuales y grupales de los informantes.

4.5.1 OBSERVACIÓN REFLEXIVA

Esta técnica consiste como su nombre lo señala en observar los procesos de socialización que tengan relación con el fenómeno que se quiere investigar. Para este caso se observan situaciones concretas y particulares. La observación reflexiva es un término que remite a una actitud que debe poseer el investigador, como lo señala Shutz, una “actitud desinteresada” que permita observar de forma dirigida y distinta las situaciones que se presentan en la sociabilidad en donde se está investigando. Esta técnica es una forma de participar del mundo en el cual se está observando, pero siempre manteniendo distancia y reflexión, por esto se interpreta que no existe una dicotomía entre objeto y sujeto, ya que los investigadores participan a través de la observación e interpretación en la medida que el

investigador toma el contenido y lo convierte en texto y de este texto se realiza la interpretación. “Según Ríos y en relación con Shutz señala que este es un método fenomenológico que se caracteriza por una manera particular y especial de cuestionar el objeto de estudio. El investigador es el que asume una actitud característica frente al problema de estudio, que corresponde a un modo de preguntar filosófico que se diferencia de la actitud natural en el cómo se pregunta por la realidad (Ríos 2005:62).

4.5.2 LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

En términos generales la entrevista en profundidad es una conversación donde el observador se constituye en escuchante, es el ejercicio de escuchar y captar lo que él otro habla o narra.

La utilización de las entrevistas en profundidad están orientadas a generar y adquirir un conocimiento profundo en torno a un proceso de comunicación directo y dialógico, operando como una técnica de producción de información de doble tipo: por una parte la obtención de información verbal oral (palabras, significados, sentidos de los sujetos implicados en la entrevista) e información de tipo gestual y corporal (expresiones, gestos, postura corporal, etc.) Con esta técnica no se buscó “reducir” la información verbal a datos numéricos o cifrables estadísticamente. Más bien se buscó la mayor “riqueza” (densidad) en el material lingüístico de las respuestas expresadas libremente por el entrevistado (Gainza 2006: 220).

En esta técnica se presentan ciertas actitudes de conciencia que tiene que tener el entrevistador a decir de Schutz, una actitud desinteresada, que nos permita rescatar los discursos que tengan una connotación significativa.

Se trata de, a partir de la utilización de entrevistas en profundidad, obtener datos esencialmente subjetivos de los individuos, indagando sistemáticamente en sus formas de ver, de entender y de pensar los hechos que se investigan, en sus esquemas valóricos, universos de

significación y pensamiento (Aravena 2007). Es decir, de qué manera sienten, piensan y viven, cómo tratan de hacer todo esto dentro del grupo y desde las perspectivas de los miembros del mismo grupo.

4.5.3 ENTREVISTA GRUPAL

La entrevista grupal es un método que sirve para la triangulación de información, la idea es obtener una narración social que representa a un grupo. La idea es señalar lo que se va a realizar, es decir, poner en evidencia que se realizará una conversación entre los participantes.

4.6 CRITERIOS DE CREDIBILIDAD

La investigación será validada desde lo que se conoce como triangulación vía teórica y técnica, es decir, una validación que parta de tres autores que comparten una misma posición o una convergencia de perspectivas teóricas, como también la validación vía técnica, que es la utilización de más de una técnica en la recolección de datos. Para el caso primero o de validación teórica nos centraremos en las ideas de tres autores, P. Ricoeur, C. Geertz y Schutz. (Ríos 2005).

La perspectiva Ricoeuriana sostiene que los discursos de los sujetos como también sus acciones son un texto, una obra abierta susceptible de ser interpretada (Ricoeur 2003) con el fin de buscar su valor, sentido e intenciones que las animan. Consecuentemente con ésta perspectiva expuesta anteriormente la observación llevada a cabo en el ámbito educativo tendrá su fundamentación en los planteamientos de Geertz y Schutz, tomando del primer autor la así llamada descripción densa que la define como un esfuerzo intelectual; una especulación elaborada con el fin de ver las estructuras simbólicas e interpretarlas, para Geertz hacer etnografía es como tratar de leer, en el sentido de interpretar un texto.

De Schutz tomaremos el método reflexivo fenomenológico, la actitud de conciencia

que se presenta como un preguntar filosófico que se distancia de la actitud natural que los sujetos mantienen con su realidad cotidiana, realidad que funciona como un marco de existencia presupuesto e incuestionado, es decir, este método reflexivo fenomenológico se traduce en lo que Schutz llama una actitud desinteresada, una forma de abordar la problemática, absteniéndose intencionalmente de participar en la red de planes, relaciones entre medios y fines, motivos y posibilidades, esperanzas y temores, que utiliza el actor situado dentro de ese mundo para interpretar sus experiencia en él (Ríos 2005). Por consiguiente, el observador deja de vivir en ese marco naturalizado e incuestionado que es el mundo de la vida cotidiana, e intencionalmente decide observar ese mundo con ojos nuevos con la solidez que le brinda la distancia intencional asumida. Este método expuesto por Schutz es un complemento a la propuesta hermenéutica asumida y es una forma de plantearnos nuestra actitud durante la investigación, además de ser una carta de conducción en el trabajo de campo.

La articulación de la filosofía hermenéutica de Ricoeur, con una antropología hermenéutica de Geertz y el método reflexivo fenomenológico de Schutz, Además del uso de diferentes técnicas de recolección de datos como los es: la observación, las entrevistas en profundidad y el grupo de discusión nos permite sustentar el criterio de validación.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En el esquema estructural se dan a conocer los distintos discursos docentes acerca de las percepciones que se tienen sobre la alteridad étnica en el contexto escolar. Presentándose una tensión entre la experiencia cercana con el otro y la no experiencia o distancia con el otro cultural. Por ello se contraponen la idea de aceptación y el rechazo de la otredad cultural.

5.1 SENTIDOS DE LOS DOCENTES SOBRE LA ALTERIDAD

Esquema N°1

<u>Experiencia con alteridad étnica.</u>	
Cercanía	Distancia
Conocimiento	Desconocimiento
Aceptación	Rechazo.
Interés.	Desinterés
Identidad.	Invisibilización

Aquí se presenta la disyuntiva entre un conocimiento positivo de la alteridad étnica que remite a la genealogía de la comunidad nacional, es decir, el interés y aceptación del otro descansa en la idea del origen común, en el Ethos del ser chileno. *La alteridad indígena se presenta aquí valorada positivamente en cuanto parte constituyente de la nacionalidad Chilena.*

No obstante, se presenta una oscilación entre la idea de una cultura mapuche originaria, verdadera, pasada y un nosotros actual mestizo. Esto está presente en la idea o representación de una totalidad y completud histórica que viene del pasado y avanza hacia el futuro como lo es

la nación, la cual nos ha homogeneizado en el ser chileno.

“Yo entiendo mapuche, origen, originario del país, yo lo veo desde ese punto de vista, o sea, lo veo como una cultura más, parte de nosotros. Son los verdaderos chilenos, son nuestras raíces, porque yo creo que no hay nadie que no tenga, que tenga parte de algún familiar que sea mapuche... Es que la mezcla entre los mapuche y los españoles de ahí vinieron los criollos y de ahí venimos todos” (E.Nº 2,1)

Aquí se presenta una perspectiva sobre la alteridad étnica en la cual el discurso reconoce a la alteridad, al otro cultural, no obstante este reconocimiento se queda sólo como contenido de la reflexión y entendimiento del profesor dentro de los márgenes del imaginario nacional, dentro de una representación social que apela a la alteridad para comprender y dar sentido a la existencia de una comunidad nacional que se despliega en el tiempo, presentando la idea de un proceso cultural en donde la alteridad étnica es parte de una totalidad compenetrada y acabada.

“Ha habido alguna mezcla que ha pasado inadvertida para nosotros. Pero a mí me resulta demasiado obvio que ya no somos un grupo selecto de alguna etnia. Es más me atrevería a decir que ya estamos tan compenetrados, unidos que hasta se nos haría difícil identificarnos porque ya estamos muy inmersos” (E.N1, 2).

Desde aquí se puede conjeturar que no se presenta o no hay un correlato entre el pensar, entendimiento de la alteridad mapuche y la diversidad cultural y el hacer o acción curricular que promueva un proyecto educativo para la diversidad cultural. No hay un acuerdo entre el pensamiento que se representa en el discurso del profesor en relación a la alteridad étnica y su acción pedagógica, por lo cual más bien hay un discurso ingenuo que hace referencia a la alteridad en términos de sentido común donde se presenta un contraste entre sus concepciones sobre el otro cultural y su comportamiento profesional.

5.2 SENTIDOS DE LOS DOCENTES SOBRE EL ESPACIO EDUCATIVO

El análisis que se presenta a continuación, dispone de una estructura que devela una tensión en el espacio educativo en torno a la percepción que los docentes tienen acerca de un nosotros y un ellos.

Esquema N° 2

<u>Espacio educativo</u>	
Nosotros	Ellos
Grupo Humano común	Grupo humano no usual.
Nuestras Costumbres	Costumbres distintas.
Nuestro pensar	Modos de pensar distinto
Nuestras actitudes	Actitudes distintas.

“Somos diferentes a ellos, pero ellos vienen a involucrarse en la sociedad de nosotros, o sea para mí un retraído es la persona que no hable, o sea, no es participativo, entonces ellos, la sociedad los ha ido integrando, no que ellos lleguen de sopetón y se integren, la sociedad los integra, tampoco los veo así como que ellos llegan a un mundo diferente” (E.N° 2,3).

Aquí se presenta una tensión que pone en evidencia la percepción de cercanía y distancia, cómo el reconocimiento de la alteridad étnica esta mediada por la idea de un nosotros y un ellos, una diferencia que conlleva distancia y una posterior cercanía y reconocimiento, es decir a mayor integración del otro étnico por parte de la comunidad nacional menor discriminación, por lo contrario a menor integración mayor discriminación. Por lo cual, en este discurso se ponen en evidencia, se presentan las ideas, el imaginario simbólico propio de las políticas estatales que tienen como fin la integración de la alteridad en los marcos de la cultura

hegemónica nacional que se presenta como el mundo de facto y real. Aquí la discriminación se hace efectiva en la negación y percepción que no son un nosotros, que son un afuera, una exterioridad que necesita ser asimilada para adoptar título de iguales.

“que pasa ahora tenemos que ver que se integren a nuestra sociedad, el mismo gobierno o el gobierno que haya de los demócrata cristianos o sea socialista, de la unidad popular, sea el gobierno que sea, tienen que también ponerlo como somos nosotros, a la sociedad de nosotros. Nosotros no tenemos porque mirarlos en menos a ellos, ni menos discriminarlo porque son Mapuche” (E.N° 2,4).

Se presenta aquí la disyunción entre un nosotros o comunidad nacional que se define en base a su interioridad y otro cultural externo que debe ser asimilado e integrado para no negarlo, la posibilidad de un reconocimiento positivo de la alteridad étnica solo es posible dentro de un nosotros, de una organización social e identitaria que esta supeditada a difuminar y mantener bajo control el conflicto de la diferencia, manteniendo con esto relaciones socioculturales asimétricas con lo no conocido y aceptado por el sí mismo identitario. Es decir se presenta la idea de un “otro” cultural que se define por la dicotomía denominativa de un nosotros y un ellos en donde lo otro debe ser asimilado, integrado en la totalidad y completud de la sociedad chilena.

Es un discurso en donde el profesor manifiesta *opiniones estructuradas en un binomio epistemológico* en donde hay una interioridad que define lo propio y una exterioridad, un afuera, que debe ser asimilada, es decir no habría una actitud, una convicción, un interés o motivación profunda por parte del profesor que lo determine a tomar implicancia en el mundo de la vida o *Lebenswelt alterno* o mejor dicho no habría por parte del profesor una perspectiva *emic* que posibilite conocer los conceptos y distinciones que son significativos de la realidad del otro cultural, no habría un desarrollo ulterior de la comprensión, es decir una interpretación que se apropie de lo comprendido haciéndolo expreso o explícito, no se manifestaría por parte del docente una forma de interpretación elemental que se da en la vida cotidiana al interrumpirse el

curso normal de alguna actividad. No habría lo que en términos Heidegger se designa como ver en torno o circunspección *Umsicht* una suerte de interrupción de una actividad práctica que provoca un preguntarse en cuanto qué o cómo de la actividad que trato de realizar o ejecuto. Más bien se presenta una actitud de distancia que no permite la integración de la otredad étnica.

5.3 SENTIDOS DE LOS DOCENTES SOBRE LOS GRUPOS ÉTNICOS

El análisis que se presenta a continuación, dispone de una estructura que devela una tensión en torno a la percepción que los docentes tienen sobre los grupos étnicos. Entre un antes y ahora.

Esquema N° 3

<u>Grupos Étnicos</u>	
Antes	Ahora
Poco	Muchos

“Yo creo que cada vez es más alto el porcentaje de niños y personas que están conviviendo, perteneciendo a diferentes grupos. Yo me acuerdo que en San Bernardo había 2 o 3 o 4 niños ahora hay muchos, a veces un tercio de los cursos que son de 30 -40 niños y que un tercio de esos niños pertenezcan a un grupo mapuche....rapanui no me ha tocado mucho pero si niños que han vivido en la isla de pascua. Yo tenía niños pero eran pocos ahora son hartos”
(E.N° 1,2).

Aquí se presenta una disyunción en un antes y después temporal, una percepción de que actualmente la diversidad cultural se ha visibilizado en el campo educacional, que se ha establecido una mayor dinámica de convivencia en el campo educativo de distintas etnias, por lo cual la diversidad e interculturalidad se remitiría a la presencia de niños de diferentes culturas

en el espacio- campo educativo, por el contrario en un pasado reciente habría ocurrido un proceso sociocultural de invisibilización étnica producto del no reconocimiento de la diversidad cultural.

“Este año extrañamente es menos yo tenía más el año pasado con mi curso de primero a cuarto tenía como diez niños que tenían ascendencia, aunque los apellidos directos no fueran mapuche se sabía que detrás había una familia. Pero en este años como que bajo el numero, es que se fueron algunos de acá. No fue un problema de discriminación, no fue esa la razón del cambio” (E.N°1,5).

Aquí se presenta la dicotomía entre la percepción de apertura y visibilización social de la diversidad étnica en el campo educacional, con la experiencia directa vivida en el aula por parte del profesor, es decir, entre percepción general de reconocimiento del otro cultural y lo factico. Queda clara la no correspondencia entre imaginario y empiria. Es decir en este discurso el profesor manifiesta un discurso elaborado sobre el contexto sociocultural que propicia el fenómeno de la globalización, es decir, el profesor manifiesta conocimiento de los procesos socioculturales impulsados por la migración y por correlato la coexistencia en un campo educativo³⁴ de distintos individuos con características culturales distintas. No obstante la empiria dice lo contrario, *de lo que se puede deducir un no tratamiento activo de la diversidad, una no elaboración de mecanismos de acción que se consumen en políticas y acciones pedagógicas que permitan la coexistencia de la diferencia y otredad étnica en el campo educativo.* Si bien el profesor no reconoce discriminación, da a entender que la causa del cambio de establecimiento de la alteridad étnica está sujeta al tratamiento superfluo a nivel del discurso y no en la acción de la otredad.

³⁴ Aquí se toma como referencia la definición de campo de P. Bourdieu.

5.4 SENTIDOS DE LOS DOCENTES SOBRE LA ASCENDENCIA DEL OTRO CULTURAL

El análisis que se presenta a continuación, dispone de una estructura que devela una tensión en torno a la percepción que los docentes tienen sobre la ascendencia de los otros culturales.

Esquema N° 4.

<u>Ascendencia</u>	
Directa	No directa
Apellido Mapuche	Apellido español

“Y uno puede incluso a los niños agruparlos como en aspectos físico, el rostro, en el tipo de pelo, como anécdota uno siempre tiene algunos rasgos que identifican a ciertos sectores. De hecho uno ve un niño rubio por ejemplo, aunque uno se puede llevar sorpresas, rubio, con ojos claros y uno piensa que tienen ascendencia de algún grupo europeo. Pero yo me he equivocado también porque he visto niños así y les pregunto si sus papas son extranjeros....no me dicen, son mapuche algunos. Ha habido alguna mezcla que ha pasado inadvertida para nosotros...” (E.N°1.1).

Aquí se presenta una tensión en la idea de purismo o esencialismo identitario correspondiente a los rasgos físicos y la relación nominativa de filiación como lo es el apellido. Aquí se presenta la idea de que ciertos rasgos físicos identifican al otro cultural, o mejor dicho que el otro cultural se funda en determinantes biológicas y físicas.

“Yo tenía una compañera que era blanca de ojitos claros y eran mapuche, yo le decía si es más blanca que yo. Y el papá era mapuche y el papa era igual, era blanquito de pelito

rubio” (E.N° 2,1).

Aquí persiste la perspectiva físico biológico de enmarcación identitaria, con la percepción cultural internalizada. Lo blanco representa la distancia del origen étnico y se asocia a un status diferente de representación social y valoración social. En este discurso del profesor se advierte una representación de la otredad étnica en concordancia con el imaginario prejuicioso del racismo, es decir se mantiene un hilo conductor entre discurso-subjetividad-representación, puesto que el profesor manifiesta el imaginario por antonomasia moderno-occidental de que lo blanco es superior, de que la razón tiene color y cumple la función taxonómica y de clasificación entre lo igual culturalmente internalizado y lo diferente culturalmente internalizado, se hace presente en este discurso una predilección a representar la realidad social desde un discurso que tiene su punto de origen racial en lo blanco occidental, es la idea de que la raza blanca es el origen de la pureza y que el mestizaje es el residuo de este ser primordial. Hay un discurso articulado en una temporalidad, en un antes puro racialmente y un después contextual mezclado.

5.5 SENTIDOS DE LOS DOCENTES SOBRE LA EXPRESIÓN DE LA IDENTIDAD DEL OTRO CULTURAL

El análisis que se presenta a continuación, dispone de una estructura que devela una tensión en torno a la percepción que los docentes tienen sobre la expresión de la identidad del otro cultural.

Esquema N° 5

<u>Expresión identidad</u>	
Impedimento	No impedimento
No expresan lo que son	Expresan lo que son
No viven lo que son	Viven lo que son

“O sea, que una persona que sea mapuche, que por las condiciones en que esta debiera estar tapando eso, me preocupa es como si yo siendo profesor me impidieran ejercer mi profesión, una cosa así, ser” yo”. Entonces creo que a ellos se les ha impedido a veces de forma directa e indirecta ,se les ha impedido la expresión, la expresión de lo que ellos son, su expresión cultural, que demuestren lo que son, que vivan lo que son” (E.N°1.2).

Aquí se presenta la tensión entre la creencia de que los mapuches tienen una identidad clara y autónoma y el contexto que no le permite expresarla, habría una dicotomía entre una cultura que permanece y un contexto sociopolítico que le impide su manifestación, creación y recreación de su cultura. Habría cierta política sociocultural hegemónica que no permite de forma clara y sustentable la expresión de la identidad, más bien la identidad estaría circunscrita a ciertas políticas públicas de reconocimiento de la alteridad mapuche, por lo cual se presenta un discurso del profesor que se predispone o manifiesta públicamente la necesidad de expresión del pueblo mapuche, sin embargo no hace referencia a ninguna práctica o situación intra-colegio que dé cuenta de ese discurso pro-reconocimiento de la alteridad étnica.

“Sabes que yo conozco harta gente que los papas son mapuche, pero las hijas tienen vergüenza de que la mama sea mapuche, cuando ella canta mapuche a ellos les da vergüenza porque su mama habla mapudungun, por eso no todos los mapuches aman el ser mapuche, hay muchos que tienen vergüenza, porqué, porque nosotros, muchas veces nosotros los discriminamos entonces ellos tienen vergüenza. Deci cómo te llamas y dicen: “María”, “María

cuanto”, saben que tienen que decir el apellido y les da vergüenza. No todos, solo algunos. Algunos están bien orgullosos de ser mapuche” (E.N°2,1).

Aquí se presentaría las consecuencias psicosociales del proceso de invisibilización e impedimento de la manifestación de la cultura, una tensión identitaria entre el ser mapuche y ser un huinca. Habría una tensión en ser mapuche para sí y en si en el ámbito familiar privado y el no ser mapuche en el ámbito público permeado por los prejuicios y la discriminación. Espacio Privado- familiar manifestación de la identidad, versus, espacio público negación de la identidad. Se manifiesta un discurso que da cuenta de los fenómenos de valorización social de acuerdo a la filiación, no obstante deja entrever que no hay un trabajo educativo para la superación de estos prejuicios que condicionan psicosocialmente a la otredad étnica en el campo educativo. Aparecería en el discurso una intuición de cómo el *entramado signico que nos precede y se cristaliza en la cultura, tradición e instituciones condiciona a la hora de manifestar en el ámbito público por parte de la otredad étnica su ascendencia*, como también condiciona la denominación discursiva por parte de la otredad hegemónica. Esta condición denominativa se hace presente en el discurso de la discriminación.

5.6 SENTIDOS DE LOS DOCENTES SOBRE EL LUGAR CON SENTIDO DEL OTRO CULTURAL

El análisis que se presenta a continuación, dispone de una estructura que devela una tensión en torno a la percepción que los docentes tienen sobre el lugar con sentido del otro cultural.

Esquema N° 6

<u>Lugar con sentido</u>	
Privado	Público
Ceremonia	Vida
Dentro núcleo.	Escuela
Son	Dejan de ser

“Por ejemplo acá en Pudahuel, nosotros vivíamos en la estrella y hacían nguillatunes en una cancha de fútbol. Y ellos no permitían dejar entrar a las personas al nguillatun pero uno podía conversar con ellos y le decían mire ud quédese aquí no mas porque esta ceremonia no es suya, y a mí me llamaba la atención y me gustaba eso porque en esos momentos ellos estaban siendo plenamente mapuches pero cuando salían de esa expresión propia de su cultura de su forma de vida ellos como que eran absorbidos por la otra parte.” (E.N°1,2).

Aquí se presenta una tensión entre el espacio privado colectivo ceremonial en donde se manifiesta la identidad cultural, su núcleo duro como lo es su cosmovisión y el espacio público representacional hegemónico en donde se impone “otra cultura”, la cultura chilena dominante.

Aquí se presenta un discurso por parte del docente en donde deja entrever su comprensión de los procesos de discriminación que sufriría la otredad étnica en el espacio público huinca, además de la valoración positiva de la manifestación cultural y ser de la otra cultura mapuche. Habría un discurso que se mueve entre la acción afirmativa y la idea de un núcleo duro mapuche relacionado con lo sagrado, a mayor vivencia y expresión del núcleo duro mayor valoración, a menor expresión de este núcleo menor valoración. Es decir la cultura para el docente se refiere a lo sagrado, lo cual da cuenta de una miopía o poco interés por parte del profesor de comprender que en los espacios públicos metropolitanos no necesariamente

privados y sacralizados se produce y tiene manifestación el conflicto interétnico, o sea en este discurso el profesor *manifiesta un desconocimiento de la compleja situación de los grupos étnicos en las grandes urbes*, es decir, se presenta un desconocimiento de la historia y los procesos migratorios que han hecho que las urbes concentren la mayor cantidad de población étnicamente adherida.

5.7 SENTIDOS DE LOS DOCENTES EN TORNO A LA DIMENSIÓN ETARIA

El análisis que se presenta a continuación, dispone de una estructura que devela una tensión en torno a la percepción que los docentes tienen sobre la dimensión etaria.

Esquema N° 7.

<i>Dimensión etaria</i>	
Niños	Adultos
Menor conflicto	Mayor conflicto
No comparan	Comparación.

“porque hay gente que tiene la mentalidad tan dura, perdónenme que yo le diga así, tan dura que a cada niño... si un niño llega aquí que es mapuche, a este colegio. Por ejemplo: “Como te llamai tu?”. Por ejemplo decir, Mario Hueiquichan, una cosa así, por decir un nombre. Todos los niños aquí los van discriminando. El problema está en los adultos, los adultos son los que les enseñamos a discriminar. Porque si usted le enseña a un niño... que sea peruano, argentino, o lo que sea, le enseña este racismo, el niño no nace con eso, es la estupidez de los adultos” (E.N°2,2).

Aquí se presenta una la tensión entre la sociabilidad primaria y la sociabilidad secundaria, entre la percepción de los niños formada en la familia y la percepción manifiesta

discursivamente en la escuela, se presenta una dicotomía entre el adulto discriminador inculcador de prejuicios y un niño reproductor de la carga cultural xenofóbica heredada que pone en evidencia la diferencia cultural étnica. En este discurso se da la inversión de lo representado en el primer caso, puesto que aquí se da entender o se deja entrever la continuidad entre los espacios de sociabilidad, entre espacio familiar y espacio educativo, a través de este discurso se deja entrever que los prejuicios sociales y raciales son una forma de carta de navegación social, una forma de identificación y diferenciación respecto a los demás individuos que componen la sociedad y que está presente en ambos espacios de sociabilidad y es parte constitutiva de la cultura y tradición signica.

5.8 SENTIDOS DE LOS DOCENTES EN TORNO A LAS CREENCIAS SOBRE EL OTRO CULTURAL

El análisis que se presenta a continuación, dispone de una estructura que devela una tensión en torno a la percepción que los docentes tienen sobre las creencias de los otros.

Esquema N° 8.

<u>Creencias sobre el otro</u>	
Idea correcta	Idea equivocada
Inteligentes	Tontos
Entienden	No entienden
Nos conocen	No nos conocen

“Es que la gente tiene la culpa, la gente tiene la culpa porque siempre está mirando, claro, siempre menosprecia, y eso es el problema, y cuando un les da una posibilidad son unas excelentes personas, yo los encuentro súper inteligentes, demasiado inteligentes. Yo he visto

niños y jóvenes que tienen excelentes notas, los niños mapuches ningún mapuche saca malas notas, y eso es lo que siempre me admiro, súper inteligentes” (E.Nº2,3).

Aquí se presenta una tensión entre la valoración positiva de la etnicidad mapuche, presente en la imagen de los niños y jóvenes mapuches como individuos inteligentes y una valoración negativa respecto a los prejuicios sociales y culturales enraizados en la raza, detonante del menosprecio y reproducción cultural del prejuicio étnico. Una dicotomía entre lo que es ser mapuche sin posibilidad de manifestar su etnicidad y el ser mapuche habilitado para serlo. Una dicotomía entre el poder ser mapuche y el no ser mapuche. Además se presenta un discurso que fluctúa entre el reconocimiento de la situación de exclusión en la cual se encuentra la etnia mapuche, exclusión que no le permite el desarrollo de su potencial cognitivo y un discurso que no percibe el elemento disruptor de la exclusión en el potencial y desarrollo cognitivo de los educandos, es decir, se manifiesta un discurso superficial que apela a la acción afirmativa y sólo se remite a lo observado y experimentado en el trabajo en el aula, pero que no cuestiona los fundamentos socio-culturales y económicos que propician o no una buena educación para con los otros culturales, dicho de otra manera se presenta un discurso poco elaborado, poco reflexivo sobre la realidad y el contexto en el cual se desarrollan las prácticas educativas. Sería un discurso ingenuo acrítico el que se presenta en este apartado.

5.9 SENTIDOS DE LOS DOCENTES EN TORNO A LA NOMINACIÓN DEL OTRO CULTURAL

El análisis que se presenta a continuación, dispone de una estructura que devela una tensión en torno a la percepción que los docentes tienen en la nominación del otro cultural.

Esquema N° 9.

<u>Nominación</u>	
Hermano Mapuche	Indiecito
Prójimo	Bárbaro

“Yo tengo que decir con vergüenza que todavía mucha gente habla del mapuchito, del indiecito, no si esta es mapuche, “ésta” es mapuche de una forma muy ofensiva en vez de decir, no, este es un hermano de otra cultura, yo lo encontraría más apropiado. Yo tengo por mi educación cristiana, tengo muy pegado el hermano, hablo de las personas como el hermano porque para mí significa una ligazón vital por eso yo hablo del hermano mapuche. Pero todavía escucho gente que habla en esos términos, entonces me da la impresión que los que hablan así han clasificado a la humanidad en dos partes: yo y el otro, no otra persona, el otro que puede ser cualquier cosa” (E.N°1,3).

Aquí se presenta la dicotomía entre la percepción del otro cultural mapuche bajo el alero y perspectiva socio- religiosa cristiana, que comprende a la alteridad como un semejante, como un hermano, como un otro que comparte un factor x en común, es decir el “otro” deviene semejante en la medida que también participa del plan de la creación hecha por Dios. El “otro cultural étnico” a pesar de su “exterioridad” participa de la comunidad convocada en dios y cristo y la percepción del otro cultural mapuche como algo externo pero no semejante un análogo radical, una alteridad radical cosificable. Una tensión entre la concepción del otro cultural como un semejante un prójimo con el cual hay una relación vital y el otro cultural mapuche dispensable cosificable, es decir, se presenta un discurso analógico positivo de semejanza versus un discurso analógico negativo con un correlato ontológico de inferioridad. Se presenta una dicotomía entre un discurso cargado de violencia simbólica y un discurso de redención y aceptación de la alteridad.

“pero yo le voy a decir una cosa, yo le digo porque yo lo vivo a diario, la única ... iglesia en que son todo el mundo mapuchito y ellos también discriminan. Ellos no aceptan a toda la gente, ellos son cerrados, se aíslan ellos mismos, son muy pocas las personas que ellos le dan cabida acá, pero son así ellos” (E N° 2, 3).

Aquí se presenta un discurso representacional de racismo al revés, es decir el discurso del otro cultural hegemónico como lo es el de la nacionalidad chilena indicando la discriminación que hace la alteridad étnica en el ámbito socio-religioso. Se puede constatar la asimilación cultural llevada a cabo por parte de la sociedad mapuche de un culto religioso externo a su cultura como lo es la religión evangélica, produciéndose una discriminación cultural por los discriminados. Asimilación de la discriminación, o también la manifestación del etnocentrismo al revés.

Se presenta un discurso por parte de los docentes que transita desde un comienzo de aceptación y reconocimiento de la alteridad a uno de increpancia hacia ella misma, lo que se puede traducir como un discurso antagónico y elaborado contrariadamente, es decir, los docentes no están de acuerdo con la discriminación discursiva y de facto que se presenta para con la alteridad étnica mapuche, pero al mismo tiempo no están de acuerdo con la discriminación de los discriminados para con los otros del colectivo o comunidad nacional chilena.

5.10 SENTIDOS DE LOS DOCENTES EN TORNO A LA AUTORIDAD

El análisis que se presenta a continuación, dispone de una estructura que devela una tensión en torno a la percepción que los docentes tienen en relación a la autoridad.

Esquema N° 10

<u>Autoridad</u>	
Grupos favorecidos	No favorecidos
Reciben beneficios	No reciben beneficios.

“Yo tengo mis acusaciones frente a la autoridad respecto esos aspectos y en otros por ejemplo se habla de igualdad de equidad pero no somos todos iguales, ni los recursos se reparten con equidad, ni lo que se hace es para todos igual, desde mi punto de vista, hay grupos que están muy favorecidos por ejemplo en lo político hay grupos que son adherentes a tal grupo y son muy favorecidos y el que no está ahí, no. Y justamente hay familias mapuche que no se meten en política y entonces a veces no reciben beneficios otras veces los reciben porque es un programa puente, un programa solidario pero para mí eso es parche, no es abordar el tema para solucionarlo sino que parcharlo para que no se vea el daño” (E.N°1,6).

Se manifiesta una dicotomía entre el otro cultural o etnicidad dominante a decir los grupos de chilenos que detentan el poder político y los otros culturales étnicos sin poder político, es decir hay una tensión entre la pertenecía étnica y el poder, a mayor distancia de lo llamado nacional o clases nacionales menores beneficios, a mayor acercamiento a lo nacional mayores beneficios, a mayor asimilación mejores beneficios a menor asimilación menos beneficios. Se presenta una dicotomía entre la condición étnica, el poder y el estatus.

“Se les da más importancia a ellos, y se les da muchas becas, El hecho de llevar el apellido mapuche tienen derecho a alcanzar muchas becas. Y obviamente que el que no lo quiere aprovechar se quedan en el camino, pero ellos tienen muchos modos de superarse y el gobierno yo se que ha tomado en cuenta eso” (E.N° 2,4).

Aquí se manifiesta un discurso de discriminación positiva o acción afirmativa que devela que a mayor diferencia étnica mayor acceso a los recursos del estado, versus a menor diferencia menos posibilidades de recibir beneficios. La etnicidad se presenta aquí como una articulación instrumental para conseguir beneficios y ser beneficiados en distintos ámbitos de lo social.

“De hecho que ahora le gente se siente como orgullosa porque los están tomando en cuenta, o sea de hecho que tú ves en una página para postular a una beca así por ser, por tener el apellido, no ser o quizás ni conocer a los antepasados, el hecho de tener su apellido ellos son capaces de entregarle beneficios que a lo mejor los demás no tuvieron” (E.N° 2,1).

Aquí se manifiesta la ascendencia étnica como condición de movilidad social, se presenta la idea de que la etnicidad conlleva beneficios, pese a haber perdidos los lazos primordiales con el grupo étnico. Es decir en los discursos se presenta la dicotomía entre una autoridad estatal que manifiesta un control cultural al instaurar la acción afirmativa como principio de las actitudes y acciones a tomar con el otro cultural interno versus la instrumentalización de la etnicidad por parte de los controlados. Dominación institucional estructural versus agencia personal de la otredad étnica.

6. ANÁLISIS CRUZADO

Espacio educativo integrador

	Reconocimiento de la “otredad étnica” Valoración de la identidad	Incoherencia Simulacro de amplitud	
Profesor integrador	Se devela la discriminación Transformación	Negación de la “otredad étnica” Invisibilización del otro Homogenización de la identidad	Profesor discriminador

Espacio educativo discriminador

Resulta interesante observar el cruce de estos esquemas, ya que nos encontramos frente a una tensión entre el espacio educativo y el trabajo del profesor. Se interpreta de acuerdo a la información recopilada que un profesor integrador en un espacio educativo integrador reconoce la manifestación de la otredad étnica, de la alteridad promoviendo discursos y acciones en pro de una valorización de la identidad de la diferencia y diversidad cultural. Por otra parte se interpreta que un profesor integrador en un espacio educativo discriminador devela y reconoce los discursos y prácticas discriminatorias persiguiendo como objetivo la transformación de estas acciones.

Por el contrario se interpreta que un profesor discriminador en un espacio educativo integrador manifiesta una incoherencia cognitiva, procedimental y valórica, es decir estaría el profesor discriminador presente en un espacio disonante, en donde su discurso discriminador se presentaría encubierto manifestando un simulacro de amplitud frente a la pluralidad cultural, es decir el discurso del profesor discriminador descansa en un mecanismo que es efectivo en la medida que se autocensura reconociendo la alteridad étnica más bien por un deber moral impuesto por el contexto de las políticas que señalan y defienden una sociedad multicultural en donde el reconocimiento de la alteridad se presenta como un imperativo moral, como la actitud necesaria y coherente de todo buen ciudadano y por supuesto del buen profesor que por una intrínseca y firme convicción personal en la creencia y aceptación de la diversidad cultural del espacio educativo.

A su vez un profesor discriminador en un espacio educativo discriminador universaliza la particularidad hegemónica, no reconociendo, negando e invisibilizando la alteridad étnica, subsumiéndola en un todo en una completud homogénea que no permite la valorización de las diferentes identidades culturales.

En síntesis se puede interpretar que los sentidos de un profesor integrador apuntan a una práctica pedagógica que apunta o tiene como objetivo el reconocimiento y valorización de la alteridad étnica y pluralidad cultural, además de llevar a cabo acciones para la transformación de los espacios educativos en donde este reconocimiento y valorización no están presentes.

Creencias positivas sobre la otredad étnica

Autoridad no discriminadora	Pone de manifiesto las fortalezas de la condición étnica Promoción Situación de igualdad	Magnifica la importancia de la condición étnica Acción afirmativa.	Autoridad discriminadora
	Autocensura discursiva	Fortalece la discriminación	

Creencias negativas sobre la otredad étnica

Resulta interesante observar el cruce de estos esquemas los cuales se pueden interpretar de la siguiente manera. Una autoridad no discriminadora y con creencias positivas sobre la otredad étnica, manifiesta las fortalezas de la condición étnica, realza las características positivas de la otredad cultural vislumbrando y promoviendo el establecimiento de una situación de igualdad socio-cultural entre los educando. Por otra parte una autoridad no discriminadora con creencias negativas sobre la otredad étnica manifiesta una autocensura discursiva, es decir no pone de manifiesto en el espacio y comunicación pública los prejuicios socioculturales que guardan relación con la discriminación, por el contrario omite o tergiversa las creencias negativas que tiene frente y sobre la alteridad étnica para no ser interpelado como un sujeto que

no cumple con los mandatos morales y buena educación que impone la idea de una sociedad multicultural, en donde el reconocimiento, el respeto y la valorización de la otredad se presentan como un imperativo moral y ético que todo buen ciudadano debe cumplir.

Por el contrario una autoridad discriminadora con creencias positivas sobre la otredad étnica realza la condición étnica, magnifica la condición étnica como una cualidad positiva perteneciente al ethos de la sociedad chilena, la otredad se presenta como un elemento constitutivo de la identidad nacional, como un elemento telúrico y fundacional del carácter de la nación, del ser chileno, lo que posibilita la otrerización y monumentalización de la cultura que se lleva a cabo en el ejercicio discursivo de una discriminación positiva o acción afirmativa con la otredad étnica. En cambio una autoridad discriminadora con creencias negativas sobre la otredad étnica fortalece la discriminación, los prejuicios socioculturales de inferioridad de la otredad étnica, manifestando la idea de que esta exterioridad cultural un afuera, que debe ser negada vía su asimilación o supresión, promoviendo con esto un discurso de la totalidad cultural hegemónica de una ontología totalitaria, de una violencia totalitaria que es sino violencia epistemológica y política para con los otros culturales.

6.1 MODELO ACTANCIAL

		Destinador + Imaginario social simbólico religioso
	Ayudante + Conocimiento de las implicancias de la Interculturalidad Contexto no discriminador Juicios	Destinatario (+) Sociedad inclusiva. Desprejuiciada y autocrítica.
Sujeto + Autoridad no discriminadora	Acción + Trato igualitario y de reflexión crítica para con la alteridad étnica.	Objeto + Promoción del reconocimiento e igualdad entre las etnias. Descolonización del imaginario. Actitud y acción descolonial.
Sujeto - Autoridad discriminadora	Acción - Trato discriminatorio y de reflexión acrítica para con la alteridad étnica	Objeto - Mantención de las diferencias, jerarquías raciales, sociales y epistemológicas. Prejuicios negativos .
	Oponente - Ignorancia sobre la interculturalidad Contexto discriminador Prejuicios	Destinatario (-) Sociedad excluyente, prejuiciada y acrítica.
		Destinador - Imaginario social instrumental racista y clasista.

Modelo Actancial: Autoridad no discriminadora y autoridad discriminadora.

El presente esquema devela la tensión entre una autoridad no discriminadora y una autoridad discriminadora, a si mismo es menester recalcar que este esquema nos llevará a la conclusión final de la investigación, siendo a través del análisis actancial donde se pueda llegar al objetivo general de la investigación.

Análisis actancial

En este modelo actancial encontramos en el sujeto positivo a la autoridad no discriminadora, cuyas acciones están representadas en la construcción de discursos y acciones tales como: Trato igualitario y de reflexión crítica para con la alteridad étnica, siendo el objeto positivo la promoción del reconocimiento e igualdad entre las etnias, descolonización del imaginario y aptitud y acción descolonial. Igualmente el ayudante que se observa para alcanzar el destinatario principal son; conocimientos de la implicancias de la interculturalidad, un contexto no discriminador y de juicios. El ayudante positivo también apoya al destinatario secundario, que en este caso es la construcción de una sociedad inclusiva, desprejuiciada y autocrítica. Este conjunto de acciones y discursos nos guía la destinatario principal imaginario social simbólico religioso.

Por otra parte el sujeto negativo que se observa es la autoridad discriminadora cuyas acciones están representadas en trato discriminador y de reflexión acrítica para con la alteridad étnica, siendo el objetivo negativo la mantención de las diferencias, de las jerarquías raciales, sociales y epistemológicas de los prejuicios sociales negativos. En esta parte de la tensión se encuentra el oponente, en este caso es la ignorancia sobre la interculturalidad, el contexto discriminador y los prejuicios. El oponente negativo nos lleva al destinatario secundario, sociedad excluyente, prejuiciada y acrítica. Este conjunto negativo genera el destinatario principal negativo imaginario social instrumental racista y clasista.

7. CONCLUSIONES.

7.1 CERCANÍA Y DISTANCIA: SENTIDOS DE LOS DOCENTES SOBRE LA EXPERIENCIA CON LA ALTERIDAD ÉTNICA

De acuerdo con los discursos y acciones analizados, se puede desprender que los profesores de historia tienen una representación de la alteridad étnica que guarda relación con un imaginario que oscila en el binomio sémico de cercanía y distancia, es de acuerdo a esta dicotomía como se ordena, comprende y direcciona la experiencia con la alteridad étnica condicionando en muchos casos el conocimiento, aceptación e interés por el otro cultural.

A mayor cercanía relacional presupone un mayor conocimiento sobre el otro étnico lo que conlleva a una mayor aceptación e interés por la diversidad cultural, lo que posibilita a su vez situar a la alteridad, al otro cultural en un imaginario cultural amplio y homogéneo de cercanía como lo es la comunidad imaginada de la Nación.

Además en el análisis de los discursos se deja ver que en tanto pertenecer a la comunidad nacional comporta homogeneización y un reconocimiento dentro de los márgenes de la nación, esto genera no una negación de la diferencia sino un *desinterés* en el tema de la alteridad étnica. La siguiente cita pone de manifiesto lo dicho.

“Yo pienso que no es tanto negarse a la diversidad cultural, pero sí, no interesarse tampoco. Con una colega hemos conversado, pero en el resto yo no me doy cuenta que haya un interés a flor de piel para tratar estos temas.” (E.Nº1, 5)

Esto es, no se presenta un discurso de facto negador de la diversidad cultural por parte del docente, más bien se presenta un discurso que deja a la diversidad cultural en una situación de menor atención. Esto se puede interpretar como un mecanismo de protección social que el profesor asume en virtud del costo moral, por la evaluación moral que implica un discurso de forma y contenido no partidario de la diversidad cultural, por lo cual, el desinterés sería una

conducta socialmente aceptable dentro de las libertades del individuo, no así la negación que implica y está asociado a conductas xenofóbicas y no aceptadas y valoradas negativamente por la sociedad.

Dicho de otra forma estaría operando en el discurso de los profesores un dispositivo de autocensura discursiva estratégica para con la diversidad cultural en general y específicamente con la alteridad étnica, todo esto con el fin de evitar los costos morales que implica que un profesor de historia tenga un discurso contrario a la diversidad y al reconocimiento de la alteridad étnica. Esto lo podemos ver en los planteamientos de E, Zizek respecto a lo que define como discurso de poder cuya eficacia radica o depende del mecanismo de autocensura, es decir descansa en un mecanismo que es efectivo en la medida en que se mantenga censurado, por lo tanto aumenta la eficacia de ese discurso, aumenta el poder representacional de ese discurso. Lo cual hace ver al profesor de historia como un sujeto que en el espacio público manifiesta un discurso en correlato con las políticas públicas de ver a la sociedad chilena como multicultural, o sea, sería un discurso que se presenta como valorización positiva del otro cultural mapuche en cuanto raíz telúrica de la identidad chilena y una valorización menor en cuanto el desinterés como actitud aceptada socialmente y de menor calibre que la negación de la alteridad y diversidad cultural. Es decir se presenta un discurso ingenuo que promueve públicamente la aceptación del otro cultural dentro de los márgenes de la nación, como correlato de la identidad chilena, sin embargo esta actitud queda exclusivamente a nivel del pensamiento y representación discursiva sin materializarse en acciones pedagógicas o proyectos educativos que manifiesten una convicción en el docente en pro del reconocimiento de la alteridad étnica, en pro de un proyecto de vida por parte del docente con fines críticos y contextualizados.

7.2 NOSOTROS Y ELLOS: SENTIDOS DE LOS DOCENTES SOBRE EL ESPACIO EDUCATIVO

De acuerdo con los discursos y acciones analizados, se puede desprender que los profesores de historia perfilan sus representaciones de la alteridad étnica en el espacio-campo educativo hacia el imaginario de la otredad radical, hacia el otro distinto, con costumbres distintas y modos de pensar y ser diferentes. Se presenta la estructura de un reconocimiento del otro en términos esencialistas en donde el “otro cultural”, es absolutamente otro, con formas de pensar y costumbres distintas, lo que plantea que la diversidad entendida y explicitada por los docentes se explica por la lejanía y no cercanía o comunión de pautas culturales, no habría un proceso relacional entre etnias, no habría aportes, prestaciones ni asimilaciones culturales entre el nosotros y el ellos, sino que las diferencias son *ontológicas* y *de facto*. La noción de cultura se presenta aquí como un reducto o fortaleza que conjunta los conceptos de usos y costumbres en un carácter *ethos* o modos de ser en el mundo que orientan los sistemas de clasificación y representación discursiva de una realidad otra homogeneizante, logrando con esto resaltar la diferencia entre las distintas culturas a decir de Eduardo Restrepo:

Aunque con el concepto de cultura se ha logrado resaltar la diferencia entre las distintas culturas, paradójicamente a tenido un efecto de borrar las diferencias al interior de cada cultura, la noción de cultura como modo de vida de un grupo humano ha sido cuestionada porque al hacer énfasis en lo compartido tiene un efecto homogeneizante que difícilmente permite apreciar las diferencias y matices al interior de una cultura (Restrepo 2013: 3).

Como lo señala un docente.

“Soy egresado de la Universidad de Chile y he trabajado en varios lugares como en San Bernardo, Santiago centro, y Lo Prado y en toda las escuelas ha habido niños con los cuales yo me he relacionado y que tienen que ver con los grupos de diversidad cultural. De hecho he podido conversar con las familias también sobre su vida fuera de Santiago, porque es

gente que ha emigrado acá a Santiago y son capaces de contarnos donde vivían o de donde venían o lo que tienen en sus lugares de origen en el sur... Más bien pienso que nosotros no hemos sabido apreciar la manifestación que se está dando, Porque uno no tiene que hacer mucho esfuerzo para notar que hay niños que vienen de otros grupos étnicos, Más bien uno tiene que abrir los ojos y están ahí. Creo que es muy notorio que entre nosotros hay niños y personas que pertenecen a un grupo humano que no es el usual con el que uno convive, con costumbres distintas modos de pensar distintos, actitudes distinta” (E.Nº 1, 1).

Como se puede observar en este texto se presenta la idea de facto de la diversidad cultural, el hecho que la diversidad cultural está ahí pero no hay una voluntad para apreciarla en su manifestación, se desprende que a mayor conciencia de un nosotros identitario versus un otro cultural, mayor es la diferencia y por lo mismo el reconocimiento del otro étnico. La representación de la otredad cultural se entiende para los docentes más bien como una *totalidad ontológica* que como una categoría de análisis y cuestionamiento de nuestras propias pautas culturales. Lo cual se podría traducir como una mirada socio-política sobre la otredad étnica, como un imaginario que trasunta nuestra concepción de la realidad y posibilita las situaciones de dominio para con la otredad.

Parafraseando a, Levinas, el no reconocimiento del Otro, su negación y consiguiente alienación en una totalidad, ya sea, económica, cultural, política, religiosa o pedagógica es violencia. El totalitarismo político reposa sobre un totalitarismo ontológico (Levinas 1984).

Los discursos de los profesores de historia sobre la alteridad mantendrían presupuestos epistemológicos, categorías de referencia y análisis sobre la otredad cultural que guardan relación con la violencia totalitaria, con un racismo cultural, al propender y ver a la alteridad como el otro lejano que debe ser asimilado, alienado a una totalidad, es decir, se presenta un discurso sociopolítico de poder y violencia simbólica hacia la alteridad étnica.

7.3 ANTES AHORA: SENTIDOS DE LOS DOCENTES SOBRE LOS GRUPOS ÉTNICOS

De acuerdo con los discursos y acciones analizados, se puede desprender que los profesores de historia tienen una percepción de la alteridad étnica en el espacio-campo educativo que ha variado en el transcurso del tiempo, prevaleciendo en la actualidad un discurso entre los docentes que da cuenta del reconocimiento de la alteridad étnica y la diversidad cultural. Habría por decirlo de alguna forma, un discurso que pone atención a la diversidad cultural y alteridad étnica producto de la emergencia en el ámbito educativo de temas relacionados con conceptos como multiculturalismo e interculturalidad. Son estos conceptos los que han despertado mayor interés en los últimos años y han permeado el discurso de los profesores como lo señala Rolando Poblete.

“La educación intercultural es uno de los temas educativos que más interés ha despertado en los últimos años, pasando a ser dominio de numerosas disciplinas e investigadores que, interesados en su desarrollo, se aproximan al tema desde diversas perspectivas; políticas, educativas, antropológicas y sociológicas, por nombrar solo algunas” (Poblete 2004: 97).

Al ser la educación intercultural o multicultural un tema que se mueve en el espacio educativo propicia e influencia el discurso público en pro del reconocimiento de la alteridad cultural, el siguiente párrafo lo pone en evidencia:

“Por ejemplo ahora en los mismos consultorios tu vas a cualquier lado y está escrito “farmacia” en nuestro idioma y en el idioma mapuche. Yo años atrás viaje a Temuco y ahora todo está escrito, la municipalidad todo está escrito ya, con su nombre en mapuche... Entonces los niños ya con mirar algo específico se van dando cuenta y antes eso no estaba escrito. O sea, para mí es novedad que en un consultorio este escrito dentista en nuestro idioma y dentista en mapuche. Eso para mí es un avance, los niños se van culturizando” (E N2, 4).

Como se puede observar las políticas ancladas en estos ejes conceptuales de multiculturalismo e interculturalidad han avanzado en concretizar y en hacer visible la alteridad étnica a través de la manifestación en los espacios públicos de denominaciones lingüísticas propias de la alteridad u otro cultural. No obstante, estos avances se pueden comprender dentro de la conexión ineludible que hay entre la educación escolar y los discursos políticos, entre política y educación, dado que la educación es uno de los campos en donde claramente interviene el Estado, siendo la misión educativa el organizar el contexto, organizar la diversidad y alteridad étnica en función de formar y asimilar a esta población bajo los presupuestos culturales del colectivo hegemónico.

Por lo mismo los discursos de los profesores de historia sobre la alteridad étnica se moverían en la actualidad en dos plataformas representacionales distintas, primero mostrándose como un discurso que se relaciona con los procesos de migración y reconocimiento de la diversidad propiciada por la globalización, lo cual presupone la relacionalidad y convergencia de distintos grupos de individuos en un mismo espacio social, dando lugar con esto a políticas de reconocimiento como signo de democratización cultural. Segundo como un discurso que identifica a la alteridad étnica con los esencialismos-fundamentalismos que definen las identidades a partir de rasgos biológicos y telúricos nacionales, manteniéndose con esto un discurso ingenuo por parte de los profesores de historia para con la alteridad étnica, manifestando un discurso que sigue las prerrogativas institucionales de moda, pero que en la práctica no se traduce en una reflexión crítica del accionar pedagógico. Es decir, habría una disociación entre el discurso y la práctica educativa de los profesores para con la alteridad, de lo que se puede deducir que no hay un tratamiento activo de la diversidad, una elaboración de mecanismos de acción que se consumen en políticas y acciones pedagógicas que permitan la coexistencia de la diferencia y otredad étnica en el campo educativo.

7.4 DIRECTA NO DIRECTA: SENTIDOS DE LOS DOCENTES SOBRE LA ASCENDENCIA DEL OTRO CULTURAL

De acuerdo con los discursos y acciones analizados, se puede desprender que los profesores de historia tienen una percepción de la ascendencia en relación a factores biológicos y raciales, es decir habría una estructura discursiva que liga subjetividad, discurso y representación, persistiendo lo físico y biológico como enmarcación identitaria. Como lo pone en evidencia el siguiente párrafo.

“Yo tenía niños pero eran pocos ahora son artos, incluso hay niños en que el apellido es directo, como ascendencia directa pero hay otros que tiene apellidos mas españoles, pero sus abuelos....o sea es notorio que en su aspecto físico ellos son descendientes” (E N°1, 2).

Por lo observado se percibe en el discurso un correlato narrativo y representacional que estriba en un metarrelato de larga duración y que es parte constitutiva de la modernidad-colonial, es decir los profesores en su discurso manifiestan una subjetivación e internalización del colonialismo que introdujo la raza como principio clasificatorio de las diferencias y las desigualdades, desplazando la geocultura por lo biológico-cultural, fijando roles a determinadas identidades y naturalizándolos en una jerarquía social.

Más aun los discursos de los docentes relacionarían lo blanco con lo español, con lo europeo, transformando el racismo y colonialismo en cultura al identificar, clasificar y nombrar a los otros por medio de su ascendencia o apellido. El apellido sería un signo social en donde la particularidad del individuo se reemplaza por un signo que remite a su origen cultural, por lo cual la cultura sería un instrumento al servicio de la estrategia socio simbólica del nombrar y también del racismo. Como lo señala Restrepo

“De esta manera se ha indicado cómo el concepto convencional de cultura, que había nacido para cuestionar el racismo, ha empezado paradójicamente a ser utilizado racialmente. El concepto de cultura cuestionó el racismo porque demostró que las diferencias biologizadas

de los grupos humanos (generalmente articuladas por ideas de raza) no eran relevantes para explicar los comportamientos, habilidades y características morales de los seres humanos” (Restrepo 2013: 4).

Sin embargo, y como demuestran los discursos analizados cada vez se hace más habitual que se hable de la cultura como un determinante del comportamiento de un grupo o de un individuo, de la misma forma que se había recurrido al de raza.

Los discursos de los docentes estarían sujetos y circunscrito a un imaginario moderno-colonial –occidental que recurre a la noción esencialista de cultura que promueve la discriminación, exclusión y violencia para con la alteridad étnica. De esta manera estos discursos manifestarían el racismo cultural.

7.5 IMPEDIMENTO, NO IMPEDIMENTO: SENTIDOS DE LOS DOCENTES SOBRE LA EXPRESIÓN DE LA IDENTIDAD DEL OTRO CULTURAL

De acuerdo con los discursos y acciones analizados, se puede desprender que los profesores de historia tienen una percepción de la expresión identitaria del otro cultural como una manifestación clara y autónoma, no obstante esta expresión está situada en un contexto que no le permite expresarla, habría una dicotomía entre una cultura que permanece y un contexto sociopolítico que no le permite de forma amplia su manifestación. Como lo señala el siguiente párrafo:

“Mi percepción, lo que yo creo y que es algo que me gusta mucho que es un pueblo de una identidad clara y autónoma pero que las circunstancias sociales han venido a opacar esa situación y eso a mí me preocupa mucho” (E.N°1.2).

Por lo observado en este párrafo habría cierto discurso por parte del profesor en donde emerge y se deja entrever una empatía-simpatía para con el otro cultural, para con la alteridad étnica, es decir el profesor profesa un discurso crítico frente a la realidad sociocultural en la cual

se despliega y desenvuelve la cultura mapuche. Se presenta un discurso del profesor que circunda revolotea en torno a una crítica del racismo ontológico al no dejar “ser” la cultura hegemónica a la cultura de la otredad mapuche.

No obstante se puede conjeturar y entrever que el discurso del profesor se acerca a esta crítica, más bien por la necesidad original del ser aprobado y alabado como un ciudadano crítico que simpatiza con las demandas de las “minorías étnicas”, más que por una convicción intrínseca y llevada a la práctica en el ámbito educativo.

Como lo señala A Smith según Carrasco en su teoría de los sentimientos morales.

“La simpatía no es ni un proceso mecánico ni un mero contagio de emociones, sino una tendencia natural que nos lleva a identificarnos con el otro, a entrar en sus motivos y a encontrar placer en dicha concordancia. Este placer procedería de la satisfacción de nuestra necesidad original de ser aprobados y alabados por los demás” (Carrasco 2005: 29).

Esto demostraría que esta simpatía por parte del profesor hacia la identidad étnica, si bien se puede interpretar como una noción afectiva hacia la alteridad, más bien sería un principio moral modulado no por una razón sustancial, sino por una razón de cálculo o instrumental.

“Al ver que no nos aprueban controlamos nuestras reacciones, corregimos nuestras actitudes y percepciones para hacerlas adecuadas al contexto social” (Carrasco 2005: 31).

Es decir, el discurso del docente se presenta como una estructura discursiva guiada por una razón instrumental que modula y realiza su ajuste reflexivo guiado por la idea de la aprobación de nuestros iguales, la simpatía hacia la alteridad étnica se presenta como algo no afectivo sino racional de cálculo, es decir una moral instrumental.

7.6 PRIVADO, PÚBLICO: SENTIDOS DE LOS DOCENTES SOBRE EL LUGAR CON SENTIDO DEL OTRO CULTURAL

De acuerdo con los discursos y acciones analizados, se puede desprender que los profesores de historia tienen una percepción sobre el lugar con sentido de la alteridad étnica como algo dicotómico en donde el espacio privado ceremonial sería en donde manifiestan su etnicidad y en contraposición al espacio público en donde perderían su expresión cultural.

Como se pone de manifiesto en este párrafo:

“Entonces yo decía por qué estas personas bailan el nguillatun, hacen sus rogativas y acá dejan de ser. Y en realidad yo me daba cuenta de que eran las circunstancias. Por ejemplo ahí yo no lo veía como algo folclórico, lo veía como estar viviendo yo mismo mi vida dentro de la casa, que soy yo, con todo lo que soy yo y lo que tengo yo. Pero fuera ellos como que dejaban de ser eso. Un poco como que se...más bien se vestían de otra cultura impuesta, a eso iba.”... Por ejemplo un gitano es gitano dentro de casa, fuera de la casa, en las escuelas pero lamentablemente los mapuches dejaban de ser mapuche fuera de su núcleo de expresión cultural más plena” (E.N°1,2).

Aquí se presenta la idea por parte del docente que es en el espacio privado colectivo ceremonial donde se manifiesta mayoritariamente la identidad cultural, su núcleo duro, como lo es su cosmovisión en contraparte al espacio público en donde se impone “otra cultura”, la cultura chilena hegemónica.

El espacio ceremonial urbano sería el lugar en donde se da la pertenencia y arraigo, un sentirse en concordancia cognitiva con el espacio de desenvolvimiento cultural, de manifestación, resistencia y preservación cultural, una suerte de topofilia, una relación psicoafectiva en donde se producirían los procesos de etnogénesis y reetnificación, versus el espacio profano y público en donde se pierde ese lugar con sentido. Dicho de otra manera habría un espacio público de topofobia que imposibilita la concordancia cognitiva por parte de la

otredad, se es mapuche en el espacio urbano colectivo- privado sacralizado con sentido y se pierde la manifestación del ser mapuche en lo urbano público-profano sin sentido.

El discurso de los docentes se circunscribe a la idea dicotómica de lo público y privado desconociendo las diversas formas y matices de la expresión de la etnicidad fuera de espacio privado por parte de la otredad étnica mapuche, con lo cual homogeniza y circunscribe la expresión de la etnicidad a un lugar particular-privado en donde el otro cultural se presenta en sus manifestaciones como el otro exótico que recrea su cultura ancestral en un espacio particular, a decir de Restrepo

“La idea convencional de cultura también ha sido cuestionada por su efecto otrerizante y exotizante. Como el énfasis ha estado en mostrar la diferencia entre las culturas esto ha producido que las descripciones de estas hayan enfatizado en lo exótico y la particularidad.”
(Restrepo 2013: 3).

El discurso docente se manifiesta como un discurso ideal dicotómico en donde la expresión cultural de la alteridad étnica queda remitida a un lugar privado particular, trayendo como consecuencia una mirada reduccionista y exótica de la expresión cultural de la otredad étnica mapuche.

7.7 NIÑOS, ADULTOS: SENTIDOS DE LOS DOCENTES EN TORNO A LA DIMENSIÓN ETARIA

De acuerdo con los discursos y acciones analizados, se puede desprender que los profesores de historia tienen una percepción sobre la dimensión etaria dicotómica entre niños y adultos, además de promover un idealismo e ingenuidad discursiva y representacional sobre la alteridad étnica como lo vemos en este párrafo:

“Los niños no entran en esas comparaciones no sé si alguna vez escuche a un niño ofender a otro porque era indio mapuche, tu soy aborigen, no me recuerdo, pero si a los

adultos. Porque los niños se complementan se integran para ellos no existe una diferencia cultural.” (E.Nº 1,4).

Por lo observado se concluye la idea de un niño no discriminador de la alteridad étnica mapuche y un adulto discriminador, entre un niño ideal desprejuiciado, no contaminado con los prejuicios sociales, que no ve y no manifiesta la diferencia identitaria versus un adulto forjado con los contenidos prejuiciosos discriminadores que pone en evidencia la diferencia cultural. Se manifestaría una adulto-cracia excluyente y una niñez en construcción con una escala axiológica descontaminada de la sociabilidad dominante e imperante, poniendo de manifiesto un discurso por parte del profesor excluyente de la conflictualidad en el mundo de los educando, se deja entrever la idea de que la educación recibida en el colegio se complementa con la recibida en la casa. Habría aquí una continuación entre la sociabilidad primaria y secundaria, entre espacio educativo y espacio familiar, lo que supone que en la sociabilidad primaria no se presentan prejuicios raciales y sociales, habría una suerte de asepsia social en el discurso del docente, un tipo de sociedad ideal sin prejuicios sociales, un entramado signico puro y libre de discriminación, habría por decirlo de otra manera una *epoje fenomenológica*, una forma de suspensión cognitiva en el discurso del profesor en lo concerniente a la discriminación de la alteridad étnica, por lo cual, se manifiesta un discurso ingenuo por parte del profesor al no ver que los prejuicios sociales y raciales son transversales a los espacios de sociabilidad, ya que son estructuras signicas de la cultura que nos preceden. A decir de Ríos:

“La cultura sería una red, malla o un entramado de significación comunicativa, objetiva y subjetiva entre los procesos mentales que crean los significados y un medio ambiente o contexto significativo, y a la vez significativa (Ríos, 2005: 59).

Es decir puede ser abordada como producto del comportamiento humano y de la vida social situados en un ambiente de tiempo, espacio y productividad material e intelectual, cuyo conocimiento sólo puede ser alcanzado interpretando ese entramado de significaciones. (Geertz,1973).

De esta forma el discurso docente pretende ver la cultura escolar de una manera ideal desconflictuada situándose fuera de la cultura fáctica, de la cotidianidad de la vida de los individuos, soslayando elementos constitutivos del pensamiento y la cultura como los son los sistemas de clasificación y jerarquización social. Parafraseando a Durkheim:

“los sistemas de clasificación son las formas más universales del pensamiento”

Se presenta así un discurso que opera dentro de la racionalidad cínica y de oportunismo pragmático, un discurso que se censura en función de tener eficacia comunicadora, dicho de otro modo un discurso que no tiene como horizonte de comprensión la realidad fáctica, sino más bien tiene como horizonte la realidad moral en donde se evalúan los discursos. El profesor se autocensura discursivamente de una perspectiva realista frente a las acciones prejuiciadas y racistas que ocurren en el espacio educativo, puesto que vale más y es mejor mirado socioculturalmente el ser una persona que no tiene prejuicios frente a la alteridad étnica. En síntesis es un discurso que tiene como horizonte un deber moral, un deber ser, una obligación moral que se traduce discursivamente y no un discurso realista crítico y constructor de articulaciones conceptuales, procedimentales y valóricas que promuevan a la alteridad étnica y no disfracen la realidad prejuiciada y discriminadora.

7.8 IDEA CORRECTA, IDEA EQUIVOCADA: SENTIDOS DE LOS DOCENTES EN TORNO A LAS CREENCIAS SOBRE EL OTRO CULTURAL

De acuerdo con los discursos y acciones analizados, se puede desprender que los profesores de historia tienen una percepción del otro cultural que se relaciona con las políticas de acción afirmativa, con las políticas públicas que pretenden lograr la igualdad de oportunidades para los sectores o minorías en una situación de asimetría social, vale decir se presenta un discurso pro-indígena que promueve los aspectos positivos de la alteridad étnica mapuche como lo vemos en este párrafo:

“He tenido niños y jóvenes descendientes de mapuche muy respetuoso, preocupados,

sobresalientes... incluso mapuches y niñas tremendas que se destacan también, como yo lo veo se ha dado en ambos grupos.” (E.Nº1,6).

Por lo visto anteriormente en el párrafo habría un discurso pro-sociedad discriminada en relación con las socialmente favorecidas, como lo señala Salvioli:

“Acción Afirmativa, con este nombre se denominan las medidas que permiten la eliminación de las asimetrías e inequidades entre los diferentes conglomerados sociales[...]excluidos históricamente como los afrodescendientes o los indígenas[...] las medidas de acción afirmativa también son identificadas como discriminación positiva o discriminación inversa” (Salvioli, 2009: 201).

Por lo cual, se presentaría un discurso que ensalsa y encomia la etnicidad y descendencia mapuche en pro de igualar la asimetría cultural de los grupos en comparación, mapuches y los no mapuches.

De todo lo anterior se desprende y concluye que el discurso docente se presenta como una convención en sintonía a los tiempos y dentro de la cultura de reconocimiento público de la alteridad étnica mapuche, para decirlo de otra manera el discurso estaría anclado y tendría sus cimientos en una creencia negada o desplazada característica de nuestro tiempo como lo señala Zizek:

“ La creencia negada o desplazada se podría ejemplificar de la siguiente manera, aunque no creamos en Santa Klaus, en cada casa y hasta en los lugares públicos en el mes de diciembre se arma un árbol de pascua... Cultura es la palabra que nombra toda esas prácticas que cumplimos sin creer realmente en ellas” (Zizek 2011: 16).

Se manifestaría de esta manera un discurso sustentado en una ética vacía, sería un discurso liviano sustentado en un significante vacío, es decir el relato o discurso no tendría un correlato profundo y referente real, más bien este se sostendría en la necesidad de cumplir con la convención discursiva de nuestro tiempo.

7.9 HERMANO MAPUCHE, INDIECITO: SENTIDOS DE LOS DOCENTES EN TORNO A LA NOMINACIÓN DEL OTRO CULTURAL

De acuerdo con los discursos y acciones analizados, se puede desprender que los profesores de historia tienen una percepción en torno a la nominación del otro cultural que está enraizada en lo más profundo de su cognición y tiene que ver con las estructuras de larga duración que condicionan su forma de ver, comprender y denominar a la alteridad, dicho de otra forma, la denominación de la alteridad estaría condicionada por una estructura de sentido, un entramado semiótico, una tradición de pensamiento de larga data y que es el ancla de la “civilización o cultura occidental”. Ésta estructura o metafísica de la presencia del pensamiento occidental dirige las percepciones y representaciones de los profesores sobre la alteridad, una alteridad mermada a través de los sistemas cognitivos impuestos por la conquista de América, habría por decirlo de alguna manera algo que subyace a toda reflexión sobre la alteridad, un cumulo, un conjunto de operaciones signicas y de pensamiento que se han consolidado como una estrategia socio-simbólica de denominación hacia la alteridad étnica, propiciando a través de la denominación y representación la merma discursiva y el control de lo denominado. Como lo manifiesta este párrafo:

“Si, le decimos el indiecito, pa que le vamos a decir mapuche. El indiecito es bueno pa la pega se queda hasta las últimas horas, puro trabaja, pero también es bueno pa tomar. Para que vamos a hablar con las cosas” (E.Nº2,6).

Por lo observado se percibe que los discursos sobre la alteridad étnica entran en relación con el imaginario establecido y fundante que tiene larga data y proviene desde la conquista de América cuando la cultura occidental europea se superpone a la ancestral mapuche, lo que genera que las percepciones de los profesores de historia entren en este cumulo representacional instaurado ya como prejuicio, como una cartografía de referencia para con la alteridad étnica, la denominación

de él indiecito sería el resultado de este imaginario, la denominación de indiecito estaría circunscrita a la violencia epistemológica propia de la cultura hegemónica, por lo cual se desprende que hay un discurso acrítico con sus contenidos, que hay una reproducción lingüística y denominativa que define a lo “otro” bajo la percepción de una minoría de edad, de un estado de inferioridad, es decir se haría presente un discurso racista que está inscrito dentro del sentido común de la sociedad. Como señala Stuaall Hall.

“Cambiar los términos de un argumento es sumamente difícil, ya que la definición dominante de un problema adquiere, a través de la repetición, y a través del peso y la credibilidad de quienes la proponen o subscriben, la garantía del ‘sentido común’ [...] Entonces parte de la lucha es por la manera en que se formula el problema: los términos del debate y la ‘lógica’ que conlleva” (Restrepo 2013: 1).

De esta se desprende y concluye que la denominación por parte de los profesores de historia hacia la alteridad étnica estaría aun dentro del imaginario hegemónico que se establece como sentido común, por lo cual habría que dar la lucha para un cambio de estas percepciones a nivel de los términos y conceptos que utilizan en la denominación-poder sobre y para con la alteridad étnica.

7.10 FAVORECIDOS, NO FAVORECIDOS: SENTIDOS DE LOS DOCENTES EN TORNO A LA AUTORIDAD

De acuerdo con los discursos y acciones analizados se puede desprender que los profesores de historia tienen una percepción en torno a la autoridad que transita en un vaivén entre un reconocimiento y preocupación por la ascendencia o etnicidad y, una impresión de que este trato de igualdad - compensación o acción afirmativa para con el otro cultural crea una diferencia para con los no mapuches, o sea esto estaría produciendo una desigualdad en relación a la comunidad nacional chilena, la alteridad tendría privilegios por su ascendencia versus los no mapuches, es decir el reconocimiento étnico produciría más que un estado de

igualdad general para con la sociedad, un estado de privilegios sectario lo que deja entre dicho la idea de que la población con ascendencia étnica se sienta hoy orgullosa de sus ascendencia por motivos instrumentales. Dicho de otra forma la etnicidad hoy en día se estaría manipulando instrumentalmente para la consecución de estos privilegios sociales. Como se manifiesta en este párrafo:

“De hecho que ahora le gente se siente como orgullosa porque los están tomando en cuenta, o sea de hecho que tú ves en una página para postular a una beca así por ser, por tener el apellido, no ser o quizás ni conocer a los antepasados, el hecho de tener su apellido ellos son capaces de entregarle beneficios que a lo mejor los demás no tuvieron” (E.N° 2,1).

Aquí se manifiesta que la ascendencia étnica es una condición de posibilidad de movilidad social, se presenta la idea de que la etnicidad conlleva beneficios, ya sea un reconocimiento simbólico entre la población o bien la obtención objetiva de becas educacionales pese a no tener ya los lazos primordiales con el grupo étnico. Lo que con lleva a entender que las políticas impulsadas por los gobiernos y autoridades estatales en el campo educacional- precisamente la educación intercultural -se movería entre la iniciática estatal y la agencia de los individuos con ascendencia étnica en pro de privilegios como lo señala Rolando Poblete.

“ la educación intercultural se movería en un espacio fronterizo entre aquello que los grupos minoritarios entienden que es una reivindicación para acceder en forma igualitaria a la vida social y política de la sociedad, y por otra parte, entre aquellas acciones de control social que los Estados inevitablemente ejercen para mantener un orden que reduzca las posibilidades reales de cualquier tipo de conflicto que amenace los “intereses superiores” del Estado-Nación, es decir, la misma gobernabilidad” (Poblete 2004: 100).

De esta tensión se puede desprender que la percepción de los profesores de historia frente a la autoridad estaría anclada en una tensión que involucra una iniciativa estatal como reivindicación de la etnicidad para atender problemas concretos, atender a una necesidad de los

grupos minoritarios otorgándole estatuto de políticas social, es decir institucionalizar las demandas de las clases en asimetría social, pero a la vez también sería una reivindicación al representar las legítimas demandas de quienes han sido históricamente objeto de marginalización. Lo cual nos sugiere que los sentidos de los docentes se moverían entre la idea de agencia e instrumentalización de la etnicidad y la idea de un control social que genera diferencias dentro de la sociedad general. Sujeto y estructura entrarían en tensión desde esta perspectiva.

8. CONCLUSIÓN FINAL DESDE ESQUEMA ACTANCIAL

De acuerdo a los discursos y acciones recogidos, analizados e interpretados durante esta investigación, es que se pueden comprender los sentidos que los docentes de historia otorgan a la alteridad étnica en el espacio campo escolar.

Lo primero que se concluye desde los discursos y acciones de los profesores es que hay una estructura discursiva de larga duración temporal, que está en el ethos del occidente europeo que condiciona, orienta y es horizonte de sentido en el trabajo interpretativo de la alteridad étnica en general y mapuche en particular en el espacio campo educativo, es decir habría una estructura semiótica, signica que se manifiesta de *facto* como una carta de navegación cognitiva para los profesores de historia en la comprensión de la realidad y precisamente en la comprensión de la alteridad étnica mapuche. Esta estructura se presenta bajo la modalidad de una autoridad docente discriminadora y no discriminadora, según los conocimientos y auto reflexión crítica sobre las implicancias de las relaciones interculturales.

Esta estructura de largo aliento temporal que es expresada lingüísticamente tendría ciertos principios constituyentes como lo son: la transformación y estabilidad, principios constitutivos que la mantienen operativa a pesar de las variaciones signicas que se le presentan en las coordenadas espacio- temporales. Se presentaría una estructura de clasificación lingüística diacrónica y sincrónica que a pesar de su recorrido histórico, de los acontecimientos que se le suscitan mantiene cierto autocontrol y estabilidad, operando y condicionando las “*representaciones sociales*”, -entendidas estas como sistemas de clasificación y orientación para la interpretación del mundo de la vida- de los discursos y acciones de los profesores de historia. Sería una estructura o sistema de clasificación que no se cierra sobre sí mismo en una representación transparente, sino que queda abierto a la inclusión de nuevos elementos, lo cual la obliga a introducir en su estructura interna la posibilidad de un cambio histórico. Esta

estructura que se mantiene en la variación y que se presenta como totalidad en el pensamiento occidental es lo que Heidegger llamaría la “*metafísica de la presencia*”, esta metafísica de la presencia es aquí un conjunto de operaciones de pensamiento y escrituras expresadas en oposiciones conceptuales que permiten interpretar el mundo como ordenado en torno a un centro, un significado último, un *ser* que, de un modo u otro está presente, disponible o accesible de manera directa al pensamiento. Es esta estructura o metafísica de la presencia del pensamiento occidental lo que dirige las percepciones y representaciones de los profesores sobre la alteridad, una alteridad mermada a través de los sistemas cognitivos impuestos por la conquista de América y consolidados y proyectados en la llamada colonialidad, habría por decirlo de alguna manera algo que subyace a toda reflexión sobre la alteridad, un cumulo, un conjunto de operaciones signicas y de pensamiento que se han consolidado como una estrategia socio-simbólica de denominación hacia la alteridad étnica, propiciando a través de la denominación y representación el control de lo denominado.

En otras palabras esto se podría relacionar con la definición que realiza Dussel sobre el eurocentrismo y su correlato la falacia desarrollista entendida como un componente enmascarado y sutil que subyace a la reflexión hegemónica y que tiene estrecha relación con la idea de que *los otros* culturales tienen que seguir el mismo patrón de desarrollo europeo, lo que posibilita un discurso sobre la “alteridad,” como un otro inferior que debe ser moldeado y asimilado a la cultura hegemónica-y en este caso a la cultura de la Nación Chilena-, encubriendo en su despliegue la violencia epistémica de la subjetividad europea moderna colonial e imperialista que por proceso de transmisión y percolación se ancla en las subjetividades de los profesores de historia para con la alteridad. Es a través de esta estructura signica, de este imaginario que la Europa moderna ilustrada, ha justificado su supremacía colonial reclamando este acceso privilegiado al significado ordenador a través de la reflexividad de la conciencia. Esta relación inmediata de la conciencia consigo misma funda la ciencia, la filosofía y, también la diferencia respecto del otro no-occidental en términos de la oposiciones

civilización/barbarie/Blanco/indio/etc. Estaríamos frente a elaboraciones cognitivas, discursos, áreas del saber que se reproducen como puntos cardinales en la comprensión e interpretación del otro cultural y que nos remiten a una geopolítica del conocimiento de la cual la sociedad y cultura chilena en general y los profesores de historia en particular están insertos de facto por medio de los aparatos de reproducción ideológica del Estado, como lo es la educación. Es decir, habría una estructura signica y lingüística, un conocimiento un significado social, una cultura que es hegemónica y que les precede y forma parte constitutiva de su *noemas*, un prejuicio que está instalado y sirve como referencia para la comprensión de la realidad y de los otros étnicos en el campo educativo. Este prejuicio mantendría las separaciones binarias entre un nosotros y un ellos, mantendría las jerarquías sociales, raciales y epistemológicas no presentándose un proceso relacional entre sistemas de referencias entre culturas, sino que las diferencias serían ontológicas y de facto, entre un ellos y un nosotros, descomplejizando con esto y mermando la posibilidad de ver las diferencias internas de las culturas en oposición, así como sus relaciones interculturales, lo que sustrae una mayor comprensión de la alteridad y el objetivo de una sociedad más igualitaria, de reconocimiento y con una acción crítica y descolonial.

Lo segundo que se concluye es que los discursos de los profesores de historia frente a la alteridad étnica mapuche y la diversidad cultural se presentan bajo la lógica de un imaginario social instrumental-clasista y racista, ó sea habría una predisposición positiva hacia la alteridad étnica, diversidad cultural y la idea de una sociedad multicultural, no obstante esta simpatía manifiesta en el discurso sólo se queda ahí, en teoría y no se traduce en acciones concretas para el cambio o reflexión crítica de sus propios prejuicios cognitivos o como una acción concreta de actividades que promuevan la diversidad y respeto a la otredad. Más bien estos discursos de aprobación y buenas intenciones se circunscribirían a una lógica instrumental que inmuniza a los emisores de la no aceptación social, de la no valoración o valoración negativa de los otros, lo inmuniza frente a la denominación de agente racista y clasista. Esto se puede interpretar como un mecanismo de protección social que el profesor asume en virtud del

costo moral, por la evaluación moral que implica un discurso de forma y contenido no partidario de la alteridad étnica mapuche y diversidad cultural. En otras palabras los discursos de los profesores de historia se moverían por la necesidad original del ser aprobados, alabados e incluidos en la comunidad por decirlo de alguna manera cristiana,- operando un imaginario de larga duración socio-simbólico que se compadece para con la alteridad, para con el prójimo, operando un imaginario que promueve al ciudadano crítico que simpatiza con las demandas de las “ minorías étnicas”-, más que por una convicción intrínseca y llevada a la práctica en el ámbito educativo. Esto demuestra que esta *simpatía* por parte del profesor hacia la identidad étnica, si bien se puede interpretar como una noción afectiva hacia la alteridad, más bien sería un principio moral modulado no por una razón sustancial, sino por una razón de cálculo o instrumental.

Dicho de otra forma estaría operando en el discurso de los profesores de historia un dispositivo de autocensura discursiva estratégica para con la diversidad cultural en general y específicamente para con la alteridad étnica mapuche para así evitar los costos morales que implica que un profesor de historia tenga un discurso contrario a la diversidad y al reconocimiento de la alteridad étnica. Esto lo podemos ver en los planteamientos de E. Zizek respecto a lo que define como “discurso de poder” cuya eficacia radica o depende del mecanismo de autocensura,- autocensura de los prejuicios de facto que se tienen-es decir descansa en un mecanismo que es efectivo en la medida en que se mantenga censurado, la censura aumenta la eficacia de ese discurso, aumenta el poder representacional de ese discurso. Lo que hace ver al profesor de historia como un sujeto que en el espacio público manifiesta un discurso en correlato con las políticas públicas que promueven el reconocimiento, respeto y valoración hacia la alteridad étnica, hacen ver a un profesor en sintonía con los discursos en boga, sin embargo esto no sería más que un simulacro de amplitud modulado por una lógica y razón de cálculo, no cambiando la estructura subyacente de una sociedad prejuiciada y de una autoridad discriminadora.

Esto nos hace concluir que la idea de Interculturalidad si bien en teoría, en el discurso y en las buenas voluntades de ciertos intelectuales y profesores se presenta como un horizonte por conquistar a través del dialogo, en nuestro país y precisamente en nuestra sociedad ésta se presenta más bien como una idea de la razón que jala hacia la idea de una sociedad más igualitaria y democrática , no obstante está lejos de ser algo concreto a corto plazo, más bien se presentaría la interculturalidad como un proyecto de reflexión, como un discurso en ciernes que se toma como bandera de lucha por intereses morales más que como una reflexión crítica que tenga correlato empírico y que avance hacia sociedades descoloniales que trasciendan la colonialidad.

9. PROYECCIONES

Esta investigación está dirigida a todos los actores sociales del sistema escolar y universitario, especialmente a los docentes, ya que, se intenta provocar futuras investigaciones en lo concerniente a la percepción y construcción representacional y discursiva de la alteridad étnica mapuche. Se enfoca en y las docentes para que sean estos los que comiencen a reflexionar de manera crítica sobre sus referencias epistemológicas, imaginarios que subyacen en la comprensión y tratamiento en la educación de la alteridad étnica.

Desde los análisis y conclusiones de esta investigación se proyecta que habría que profundizar primeramente tanto en la formación de los profesores como en la formación de los estudiantes de básica, media y universitaria “sobre las premisas epistemológicas que subyacen en la comprensión y elaboración de discursos sobre la alteridad étnica mapuche.”

Segundo profundizar sobre las distintas orientaciones cognitivas que el modelo educacional chileno ha tomado desde su constitución como tal, haciendo hincapié en la idea de que no ha habido nunca un modelo de “sustitución de importaciones” en el ámbito cultural y educacional chileno, es decir no ha habido nunca un modelo educacional que se inspire y tenga como horizonte de comprensión categorías y acervos conceptuales que estén situados en nuestra realidad sociocultural más bien todos los modelos educacionales, desde el Lancasteriano de principios de siglo XIX hasta el actual han tomado acervos conceptuales y procedimentales foráneos para pensar y educar en la realidad latinoamericana en general y chilena en particular, es decir se proyecta la idea de investigar sobre lo que se puede llamar “ imperialismo cultural en educación”.

Tercero se proyecta la idea de profundizar en la investigación de un concepto clave como es el de “ cultura”, con lo cual se abre la pregunta por la pertinencia académica y formación del profesorado en las temáticas de la alteridad, ¿ para trabajar con personas, para

formar a niños, niñas o adultos, que tienen un origen cultural diferente; hay que ser pedagogo o etnólogo?.

Cuarto se proyecta la idea de investigar y profundizar sobre cuáles serían los conocimientos indispensables para la formación sobre la alteridad, es decir ¿habría que realizar una adecuación curricular y pedagógica en sintonía con la alteridad étnica?

Y quinto esta investigación proyectaría la idea de investigar sobre las nuevas formas de conocimientos, discursos y epistemologías alternativas que están haciendo eco en el espacio temporal latinoamericano y que se presentan como crítica, impugnación y cuestionamiento global y sistemático a los supuestos coloniales y eurocéntricos de los saberes sociales “de y sobre” el continente y por supuesto sobre la alteridad étnica mapuche. Por lo cual surge la problemática a investigar sobre cómo podrían ingresar estos discursos alternativos al aula y como debería ser su tratamiento.

10. BIBLIOGRAFÍA

Adorno, T, Horkheimer, M. (1998). La dialéctica de la ilustración. Ediciones Trotta Madrid, España.

Alberdi, J. (1842). [http// www.ensayistas.org/antología/ XIX/Alberdi](http://www.ensayistas.org/antología/XIX/Alberdi).

Arendt, H. (1999). Eichman en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal. Barcelona, España.

Arendt, H. (2001). Los orígenes del totalitarismo. Ediciones Taurus, Madrid, España.

Aguilo, A. (2010). “Hermenéutica diatópico, localismos globalizados y nuevos imperialismos culturales”. Cuadernos interculturales N°14. CEIP. Universidad de Valparaíso. Valparaíso.

Bauman, Z. (1997). Modernidad y holocausto. Ediciones Sequitur, Madrid, España.

Bazán, D. (2002). “Pedagogía social y Pedagogía crítica: Nexos y fundamentos básicos. Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica N° 1. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago.

Bazán, D. (2012). “Pedagogía, Racionalidad y Paradigmas”. Texto con fines docentes. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago. Chile.

Bengoa, J. (2000). La emergencia indígena en América latina. Fondo de Cultura Económica. México.

De Sousa Santos, B. (2010) Refundación del Estado en América Latina, Perspectivas desde una epistemología del Sur. IIDS. Lima.

De Sousa Santos, B. (2011) Introducción a las epistemologías del Sur. www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf

Bourdieu, P. (1988). Cosas dichas. Ediciones Gedisa. Buenos Aires, Argentina.

Carrasco, A. (2004) “Teoría moral de Adam Smith”. En: revista seminarios de filosofía vols.17-18. Pontificia Universidad Católica de Chile. Pág. 31-32

Cassirer, E. (2008) Filosofía de la ilustración. Fondo de cultura económica, México.

Colombres, A. (2005) Teoría transcultural del arte, hacia un pensamiento visual independiente. Ediciones Sol. Buenos Aires Argentina.

Clastres, P. (2001) Investigaciones en antropología política”. Gedisa, Barcelona.

- Chukwudi, E.** (2008) El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial. Ediciones signo. Buenos Aires.
- Del Pozo, J.** (2002). Historia de América Latina y del Caribe. 1825-2001. LOM Ediciones. Santiago. Chile.
- Derrida, J.** (1989). La escritura y la diferencia. Editorial Anthropos.
- Dorr, J.** (1994). Introducción a la lectura de Lacan. Gedisa ediciones. Barcelona España.
- Durkheim, E.** (1992). Las formas elementales de la vida religiosa. Akal. Madrid
- Dussel, E.** (2001). Filosofía de la liberación, Primero editores. México.
- Dussel, E.** (1992). El encubrimiento del otro hacia el origen y mito de la modernidad. Editorial. Nueva utopía. Madrid. España.
- Elías, N.** (2011). “El proceso de la civilización, investigaciones socio genéticas psicogenéticas. F.C.E. Madrid.
- Estermann, J.** (2011). Filosofía Andina; Sabiduría indígena para un nuevo mundo. Ed ISEAT, La Paz Bolivia.
- Fernández, F.** (2005). El currículo en la educación Intercultural Bilingüe. Cuadernos Interculturales Número 4. CEIP Universidad de Valparaíso. Valparaíso-Chile.
- Fornet Betancourt, R.** (2007). “Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad”. Consorcio intercultural. México.
- García Canclini, N.** (1995). “Narrar la multiculturalidad”. Revista de crítica literaria latinoamericana. Año XXI , N° 42. Lima-Perú.
- García, P.** (2008). “Analogía, dialéctica y hermenéutica: los límites de la alteridad”. Revista de filosofía hermenéutica intercultural. No 17.Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago.
- Geertz. C.** (2001). La interpretación de las culturas. Gedisa. Barcelona. España.
- Grimson, A.** (2001). “Interculturalidad y comunicación” Ed Norma, Buenos Aires.
- Gruner, E.** (2002). El fin de las pequeñas historias, de los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico. Paidós, Buenos Aires.

- Habermas, J.** (1999). Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción vol1. Taurus. España.
- Heidegger M.** (2003). Ser y Tiempo. Editorial Trotta. Madrid.
- Hernandez Sampieri, R.** (2010) Metodología de la investigación. Interamericana editores. México.
- Hobbes, T.** (2005). Leviatán, o la materia, forma y poder de una republica eclesiástica. F.C.E. Argentina.
- Jamenson, F.** (2008). Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Paidós, Buenos Aires. Argentina.
- Jimenez Redondo, M.** (2002). Modernidad terminable e interminable” Editorial Universitaria. Santiago Chile.
- Kant, E.** (1987). ¿.Que es la ilustración?. Fondo de Cultura Económica. México.
- Keck, F.** (2005). Lévi- Strauss y el pensamiento salvaje. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Kush, R.** (1970). “El pensamiento indígena y popular en América. Ed I.C.A. Buenos Aires.
- Lander, E.** (2001). Pensamiento crítico latinoamericano: La impugnación al eurocentrismo. Revista de Sociología. Número 15. Universidad de Chile. Santiago.
- Levinas E.** (1977). Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Ediciones Sígueme. Salamanca.
- Lynch, J.** (1980). Las Revoluciones Hispanoamericanas: 1808-1826. Editorial Ariel. España.
- Lukac, M.** (2009). “Panorama histórico de la filosofía política latinoamericana”. Revista de Filosofía y Psicología Limite, vol 4. Número 19. Universidad de Tarapacá. Arica. Pág. 53-73
- Manheim, K.** (1993). Ideología y Utopía. Fondo de Cultura Económica, México.
- Marzal, M** (1989). Historia de la Antropología Indigenista: México y Perú. Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Mejido, M. (2005). “Propedéutica a la problemática postmoderna: el giro lingüístico. En revista de Psicología Castalia. Año séptimo Número 9. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.

Méndez Reyes, Johan. (2012). Méndez Reyes, Johan, Eurocentrismo y modernidad. Una mirada desde la Filosofía Latinoamericana y el Pensamiento Descolonial. Omnia [en línea] 2012, 18 (Septiembre-Diciembre) : [Fecha de consulta: 17 de diciembre de 2015] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73725513007>> ISSN

Pagdeu, A. (1983). La caída del hombre natural. Alianza Editorial. Madrid.

Palermo, Z. (2004). “Diferencia epistémica, interculturalidad, descolonización. Revista de Lengua y literatura mapuche. N° 11. Universidad de la Frontera. Temuco.

Poblete, R. (2004). “Educación intercultural en el marco de los Estados Nacionales latinoamericanos; Educación, Política y Ciudadanía. En cuadernos de Prácticas Sociales. N° 3. Universidad Arcis/Magister. Santiago.

Restrepo E, Rojas A. (2010). Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos. Ed. Universidad del Cauca. Popayán. Colombia

Restrepo, E. (2013). “Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades. Seminario ICISS. Universidad Católica de Chile.

Ricoeur, P. (1989). Educación y Política. De la historia personal a la comunión de libertades. Editorial Docencia. Buenos Aires.

Ríos, T. (2005). “La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional”. Revista enfoques educacionales N° 7. FACSO. Universidad de Chile. Pág. 51-66.

Ríos, T. (2013). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social. Articulaciones entre Paul Ricoeur y la pedagogía crítica de Paulo Freire. Universidad de Manizales, Caldas. Colombia.

Rolle, C. Krebs, R, Dussillant, J. (1990). “La Revolución Francesa en sus documentos. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Rojas, M. (1992). “América imaginaria”. Ed, Lumen. Barcelona.

Rousseau, J. (2005). “Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos”. Ed Tecnos. Madrid. España.

- Saladino, A. (2010).** “El latinoamericanismo como pensamiento descolonizador. Revista Universum N°25.VOL 2. Universidad de Talca.
- Salazar, B. (1974).** Filosofía de la dominación y Filosofía de la Liberación. Bonum. Buenos Aires.
- Salvioli, F, Garcia, S. (2009)** Derechos humanos en la agenda de población y desarrollo: Vinculos conceptuales y jurídicos, estándares de aplicación. IIDH, San José. C.R.
- Santos, J. (2010).** Conflicto de representaciones: América Latina como lugar para la filosofía”. F.C.E. Chile/México.
- Simón, J. (1998).** “La buena voluntad de comprender y la voluntad de poder. Notas sobre un debate improbable. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/290>
- Todorov, E. (2000).** La conquista de América: el problema del otro” Siglo XXI editores, Buenos Aires, Argentina.
- Vattimo, G. (1996).** Introducción a Heidegger. Gedisa editores, Barcelona España.
- Vergara, F. (2005).** “Las chilenas y los chilenos frente a la modernidad”. Revista de la Academia N° 10. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago. Chile.
- Walsh, C. (2006).** Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. Ediciones signo, Buenos Aires, Argentina.
- Wieviorka, M. (2002).** El racismo: una introducción. Plural editores. La Paz-Bolivia.
- Weber, M. (1987).** Introducción" a "La Ética Económica de las Religiones Universales. Ensayos de Sociología Comparada de la Religión", en Ensayos sobre Sociología de la Religión, Tomo I, Taurus, Madrid.
- Zizek, S. (2008).** Estudios Culturales”, reflexiones sobre el multiculturalismo. Paidós Buenos Aires. Argentina.
- Zizek, S. (2011).** El títere y el enano. El núcleo perverso del cristianismo. Ediciones Paidós. Buenos Aires Argentina.
- Zizek, S. (2001).** El sublime objeto de la ideología. Siglo XXI editores. Buenos Aires Argentina.

11. ANEXOS

Entrevista N°1 Profesor de Historia y Ciencias Sociales.

Colegio A.

1. E: Buenas tardes le voy a pedir que se presente.

2. E.P: Me llamo Héctor Antonio Espinoza Pino. Soy profesor y trabajo en Lo Prado hace más de 12 años. Soy egresado de la Universidad de Chile y he trabajado en varios lugares como en San Bernardo, Santiago centro, y Lo Prado y en toda las escuelas ha habido niños con los cuales yo me he relacionado y que tienen que ver con los grupos de diversidad cultural. Ve la diversidad cultural como algo lejano no se piensa dentro de ella, mirada distante la ve como ajena, demuestra en su discurso otra totalidad, pone distancia. Ve al otro como realmente otro. Como una ontología de la diferencia.

3. E: ¿Ha sido manifiesto el tema?

4. E.P: De hecho he podido conversar con las familias también sobre su vida fuera de Santiago, porque es gente que ha emigrado acá a Santiago y son capaces de contarnos donde vivían o de donde venían o lo que tienen en sus lugares de origen en el sur. Hay un conocimiento del profesor de la dicotomía campo_ ciudad, sobre la vida que tiene la diferencia en su trayecto rural y ciudadano. El hecho de hablar de origen ya remite a otro que no es de aquí un extranjero. La diversidad y el otro cultural se presenta como otro espacial y cultural.

5. E: ¿Es visible para Ud. el fenómeno de la diversidad cultural en los colegios?

6. E.P: Yo pienso que es demasiado obvio que se está dando este fenómeno de la diversidad cultural. Más bien pienso que nosotros no hemos sabido apreciar la manifestación que se está dando, Porque uno no tiene que hacer mucho esfuerzo para notar que hay niños que vienen de otros grupos étnicos. Más bien uno tiene que abrir los ojos y están ahí. La diversidad el otro étnico esta de facto, está dado es obvio.

Los profesores no han abierto los ojos ante el otro siendo que esta. ahí.

Y uno en la medida que conversa con ellos se va dando cuenta mucho más que el contacto puede ser más estrecho. Me da la impresión de que los que no se dan cuenta es porque no tienen la sensibilidad para descubrirlos. Ahora puede ser cierto que el hecho de estar más atento yo... me sea más claro pero creo que es muy notorio que entre nosotros hay niños y personas que pertenecen a un grupo humano que no es el usual con el que uno convive, con costumbres distintas, modos de pensar distintos, actitudes distintas. El otro es otro cultural y uno puede incluso a los niños agruparlos como en aspectos físico, el rostro, en el tipo de pelo, como anécdota uno siempre tiene algunos rasgos que identifican a ciertos sectores. De hecho uno ve un niño rubio por ejemplo, aunque uno se puede llevar sorpresas, rubio, con ojos claros y uno piensa que tienen ascendencia de algún grupo europeo. Pero o me he equivocado también porque he visto niños así y les pregunto si sus papas son extranjeros...no me dicen, son mapuche algunos. El otro es otro racial, o sea aquí aparece el dispositivo racional más eficaz del control europeo.

Ha habido alguna mezcla que ha pasado inadvertida para nosotros. Pero a mí me resulta demasiado obvio que ya no somos un grupo selecto (quiso decir homogéneo) de alguna etnia. Es más me

atrevería a decir que ya estamos tan compenetrados, unidos que hasta se nos haría difícil identificarnos porque ya estamos muy inmersos.

7. E: ¿Cuántos Años lleva Haciendo clases?

8. E.P: Yo llevo...desde el 80, como 20 0 24 (son 26) años. En Lo Prado más de 12.

9. E: ¿Como Ha visto el tema de la diversidad cultural en su trayectoria como profesor?

10. E.P. Yo creo que cada vez es más alto el porcentaje de niños y personas que están conviviendo, perteneciendo a diferentes grupos. Yo me acuerdo que en San Bernardo había 2 o 3 o 4 niños ahora hay muchos, a veces un tercio de los cursos que son de 30 -40 niños y que un tercio de esos niños pertenezcan a un grupo mapuche....rapanui no me ha tocado mucho pero si niños que han vivido en la isla de pascua.

Yo tenía niños pero eran pocos ahora son artos, incluso hay niños en que el apellido es directo, como ascendencia directa pero hay otros que tiene apellidos mas españoles, pero sus abuelos....o sea es

notorio que en su aspecto físico ellos son descendientes.

Ahora se ha hecho más claro es más visible.(fenotipo)

11. E: ¿Que sabe Ud. respecto al otro cultural a la población mapuche?

12. E.P: Mi percepción, lo que yo creo y que es algo que me gusta mucho que es un pueblo de una identidad clara y autónoma pero que las circunstancias sociales han venido a opacar esa situación y eso a mi me preocupa mucho. O sea que una persona que sea mapuche, que por las condiciones en que esta debiera estar tapando eso, me preocupa es como si yo siendo profesor me impidieran ejercer mi profesión, una cosa así, ser yo. Entonces creo que a ellos se les ha impedido a veces de forma directa e indirecta se les ha impedido la expresión, la expresión de lo que ellos son, su expresión cultural, que demuestren lo que son, que vivan lo que son. Por ejemplo acá en Pudahuel, nosotros vivíamos en la estrella y hacían nguillatunes en una cancha de fútbol. Y ellos no permitían dejar entrar a las personas al guillatun pero uno podía conversar con ellos y le decían mire UD quédese aquí no mas porque esta ceremonia no es suya y a mí me llamaba la atención y me gustaba eso porque en esos momentos ellos estaban siendo plenamente mapuches

pero cuando salían de esa expresión propia de su cultura de su forma de vida ellos como que eran absorbidos por la otra parte. Entonces yo decía porque esta persona baila el guillatun, hacen sus rogativas y acá dejo de ser. Y en realidad yo me daba cuenta de que eran las circunstancias. Por ejemplo ahí yo no lo veía como algo folclórico, lo veía como estar viviendo yo mismo mi vida dentro de la casa, que soy yo, con todo lo que soy yo y lo que tengo yo. Pero fuera ellos como que dejaban de ser eso. Un poco como que se...más bien se vestían de otra cultura impuesta, a eso iba. Porque la gente que los miraba lo encontraban sensacional pero afuera como que si ellos anduvieran con la vestimenta era como raro y en ese sentido me llama mucho la atención cuando hacia la comparación con los gitanos. Por ejemplo un gitano es gitano dentro de casa, fuera de la casa, en las escuelas pero lamentablemente los mapuches dejaban de ser mapuche fuera de su núcleo de expresión cultural más plena.

13. E: ¿Será por como los ha tratado la sociedad chilena?

14. E.P: Yo creo que todavía existe una discriminación muy fuerte por el vago entendimiento de lo que es la cultura mapuche.

Cuando yo comencé a leer más del pueblo mapuche me di cuenta que era un pueblo rico en cultura y rico en valores, que

lamentablemente ellos no han sabido apreciar, ellos mismos y se han dejado llevar, por ejemplo al leer historias sobre los mapuche uno se da cuenta como la pelearon, como han sido, personas que han sufrido por mantenerse en la historia pero lamentablemente llegan a Santiago y parece que ya no tienen ese arrojo que tenían antes. Pasan inadvertido pudiéndonos entregar a nosotros muchas cosas.

15. E: ¿Ha tenido relación con el otro cultural o con población originaria?

16. E.P: A mí me toco estar en contacto con familias mapuches del lago Lleulleu. Nosotros íbamos a conversar con las familias, ellos nos contaban sobre su vida y nos hicimos amigos además que nosotros íbamos a comprar leche a una familia que tenía lechería y tenía quesos. Yo llevando, de alguna manera, no digo prejuicio, una idea respecto a ellos tuve que deshacerme de esa idea y tuve que repensar mi actitud respecto del pueblo mapuche. Nosotros tuvimos dos semanas allá. Íbamos a comprar leche y queso y quisimos pedir una rebaja porque vamos a venir a comprar todos los días así nos hacíamos clientes y que ellos nos bajen un poco el precio y nosotros les compramos

todos los días, íbamos con esa idea y al conversar con la señora que hacía el queso ella nos dice cuando le propusimos la idea: Ud. los huinkas creen que nosotros somos tontos porque Ud. no saben el trabajo que a nosotros nos cuesta hacer esto, criar a nuestros animales, hacer el queso. Mire por esta carretera pasan muchos huinkas, extranjeros y ellos cada vez que bajan a comprar creen que fácilmente nosotros sacamos esto de las vacas y fácilmente sacamos de nuestro taller el producto por eso dijo, yo no les voy a hacer rebaja pero si voy a ser buena gente y les voy a dar más. O sea fue generosa pero nos dijo inmediatamente ud creen que la cosa es de esta manera y no es de esta. Después terminamos como amigos pero puso en claro el tipo de relación que íbamos a tener. En el fondo nos dijo uds no nos tienen que ver en menos porque nosotros no somos menos. Es más nosotros le preguntamos: ¿y ud tiene mucho terreno? Y nos dijo mire no es tanto es poco, un terreno que era bastante lo consideraba pequeño porque antes tenía muchos más. Nosotros nos miramos y dijimos esta señora no sabe apreciar todo el terreno que ella tiene, que para ella es poquito. De esa forma fuimos conociéndonos más y pudimos ver el otro aspecto que no es el folclórico, sino que es conocer al ser humano, a la persona, al pueblo mismo. Y para mi ellos encierran una riqueza tremenda que no hemos sabido apreciar. Pero me da la impresión que en

Chile todavía existe una discriminación que ha impedido al pueblo mapuche expresarse, en lo político, en lo social, en lo cultural. A mi me llamo mucho la atención cuando en el consultorio Yazige habían instalado una ruca donde un machi podía entregar parte de la medicina del aspecto cultural en cuanto a la salud.

17. E: ¿Cómo se manifiesta o se da la discriminación en la escuela?

18. E: Yo tengo que decir con vergüenza que todavía mucha gente habla del mapuchito, del indiecito, no si esta es mapuche, “esta” es mapuche de una forma muy ofensiva en vez de decir no este es un hermano de otra cultura, yo lo encontraría mas apropiado. Yo tengo por mi educación cristiana tengo muy pegado el hermano, hablo de las personas como el hermano porque para mi significa una ligazón vital por eso yo hablo del hermano mapuche. Pero todavía escucho gente que habla en esos términos, entonces me da la impresión que los que hablan así han clasificado a la humanidad en dos partes: yo y el otro, no otra persona, el otro que puede ser cualquier cosa. Como que yo tengo todos los atributos divinos poco menos y el otro está en un nivel más bajo y eso es algo que se da continuamente no es algo que se de de repente, es evidente incluso yo aquí he escuchado a profesores que...los niños no

son, no son los niños. Los niños no entran en esas comparaciones no se si alguna vez escuche a un niño ofender a otro porque era indio mapuche, tu soy aborígen, no me recuerdo pero si a los adultos. Porque los niños se complementan se integran para ellos no existe una diferencia cultural.

Cuando yo empecé a trabajar en el 80 trabajé en una escuela donde hice mis primeros contactos con niños que eran mapuches y tenía a unos muy simpáticos y yo me empecé a ligar incluso afectivamente con esos niños. Me acuerdo de uno que me decía a mí: profesor sabe que yo no soy igual a todos los niños, es que yo soy distinto, es que soy mapuche. El se encontraba distinto. Que interesante y yo le preguntaba: y como sabes que tu eres mapuche: es que mi papa es mapuche y mi mama también, y mis abuelos también. Si yo en el sur tengo a mi abuelo y a mi abuela que tienen harta tierra y hartos animales y cuando yo voy en el verano me pongo a jugar con todos los animales, y mi abuelo y mi abuela viven en una ruca de paja, y yo duermo en esa ruca, por eso que yo soy diferente, no soy igual a todos los demás.

Ese niño sabía de su identidad y era un niño de primero, 6- 7 años. Cuando yo supe, y me puse a trabajar en esa fecha supe que en el sur había tanto problema de escuela, que no habían escuelas cercanas y que muchos niños de la precordillera no iban a la escuela yo dije, voy a empezar a juntar libros, hartos de todo tipo y me voy a

ir en unos 10 o 15 años más a vivir al sur y me voy a ir a una escuela rural. Y lamentablemente es un sueño que no realice nunca, de haberme ido al sur, ir a trabajar con niños mapuche.

Y con gente que he conversado me ha dicho: es buena idea hace falta porque allá hay niños que van en ciertos periodos a la escuela por que cuando llueve mucho ellos no pueden ir, o las escuelas les quedan tan distantes que les cuesta el acceso. Por ejemplo que alguien llegue en verano a hacerles reforzamiento es fantástico. Cuando íbamos al sur contactábamos con niños, gente adulta y nos decían que ellos necesitaban como un estímulo de poder tener acceso a lo que ocurría en otro lugar de Santiago. Pero ellos también decían pero no nos vengán a quitar nuestra cultura porque ellos criticaban a los pastores evangélicos o a los católicos y dicen miren vienen los evangélicos vienen los católicos y nos hacen creer pero a la vez tenemos que dejar todo lo que es nuestro yo decía no eso está malo porque si van a ser cristianos debían seguir manteniendo bases culturales propias, pero ellos criticaban esa acción de los misioneros. Nos dicen que tenemos que encontrar a dios pero nos quitan nuestra cultura, tenemos que vestirnos como ellos, hablar como ellos, por que no nos hacen un sermón, decían, en nuestro idioma, claro porque no había. Hasta que yo me contacte con un pastor evangélico y me dijo que si

yo quería ir al sur el me podía contactar con gente que me podía enseñar a hablar el idioma. Para no hablar en castellano.

19. E: ¿Ha tenido compañeros de trabajo indígenas?

20. E.P: Si tengo un amigo con el cual el año pasado nos revelamos contra la evaluación docente, Antillanca. El me regalo un libro donde él con otros investigaron sobre un periodo del pueblo mapuche, hay relata cosas sobre la cultura. Y somos amigos porque el año pasado nos ligamos mas porque a él lo sumariaron, a mi, nos iban a echar, nos iban a echar a los dos, finalmente ganamos.

21. E: ¿Cómo ve el tema de la discriminación, de la diversidad cultural en sus colegas, en los demás profesores?

22. E.P: Yo pienso que no es tanto negarse pero si no interesarse tampoco. Con una colega hemos conversado pero en el resto yo no me doy cuenta que haya un interés a flor de piel para tratar estos temas.

23. E: ¿Tampoco está dentro de las exigencias que vienen de la autoridad

para tratar estos temas?

24. E.P: Yo tengo mis acusaciones frente a la autoridad respecto esos aspectos y en otros por ejemplo se habla de igualdad de equidad pero no somos todos iguales, ni los recursos se reparten con equidad, ni lo que se hace es para todos igual, desde mi punto de vista, hay grupos que están muy favorecidos por ejemplo en lo político hay grupos que son adherentes a tal grupo y son muy favorecidos y el que no está ahí, no. Y justamente hay familias mapuche que no se meten en política y entonces a veces no reciben beneficios otras veces los reciben porque es un programa puente, un programa solidario pero para mi eso es parche, no es abordar el tema para solucionarlo sino que parcharlo para que no se vea el daño. Por ejemplo el tratamiento de lo que tiene que ver con materia sobre los grupos mapuche, Rapanui, aymará es como poner un tema más en la agenda. Pero mire si ¿cuando aparece el tema mapuche o de las minorías étnicas? Y yo diría que si juntamos a todos no serian tan minoría. Aparece en el día de las minorías étnicas y para septiembre. Pero no es la fiesta patrias de los rapanui, de los aymaras, de los alacalufes es la fiesta patria de los criollos pero ahí aparece el baile mapuche, el baile pascuense y se acabo. Entonces qué valoración del pueblo mapuche, del pueblo rapanui.

Es más yo llegue en un momento a

decir ¿por qué no se hacen clases de mapudungun? Si el mapudungun es el idioma que se habla en el sur pero hablamos ingles ¿y el ingles quien lo habla cotidianamente?

25. E: ¿Tiene muchos alumnos con ascendencia indígena?

26. E.P: Este año extrañamente es menos yo tenía más el año pasado con mi curso de primero a cuarto tenía como diez niños que tenían ascendencia, aunque los apellidos directos no fueran mapuche se sabía que detrás había una familia. Pero en este años como que bajo el numero, es que se fueron algunos de acá.

No fue un problema de discriminación, no fue esa la razón del cambio.

27. E: ¿Qué sabe Ud. respecto al tema de la educación intercultural?

28. E.P: Para nosotros la EIC es un concepto que no se ha hecho vida. Porque primero no nos han capacitado para trabajar con otros grupos, porque creo que los programas están hechos solo para una cultura no mas.

29. E: ¿En el colegio no se toca

el tema?

30. E.P: Lo único que yo veo que se hace es una encuesta. Cuantos niños descenden de mapuches, cuántos niños vienen de otras culturas incluso en un momento se pregunto si había peruanos acá, pero más bien para saber cuántos son.

31. E: ¿Han tenido problemas de discriminación?

32. E.P: Si, también.

33. E: ¿Es más fuerte que con los mapuche?

34. E.P: Claro, Lo que pasa es que a ellos los peruanos los se sienten más como invasores, la gente los percibe como invasores, como otros...inferiores, feos... por ultimo los mapuche están en nuestro territorio, son chilenos pero con los otros no...que vienes a hacer aquí, si uds tienen su país. Yo no le voy a decir a un mapuche que viene a hacer aquí si tú tienes tu terreno. Pero con los peruanos si. Incluso con los niños peruanos se provocaban conflictos para el 21 de Mayo. Porque la historia se planteaba desde el punto de vista chileno. Pero que apareciera un niño peruano diciendo oye pero si esa batalla la

perdieron,... si, pero la guerra la ganamos. Empieza una tensión ahí.

No este es peruano, incluso este no aprende bien porque es peruano, yo he escuchado eso.

35. E: ¿UD cree que la condición étnica de los niños influye en su rendimiento escolar?

36. E.P: He tenido niños descendientes de mapuche muy respetuoso, preocupados, sobresalientes incluso y otros con problemas de aprendizaje mapuches y niñas tremendas que se destacan también como yo lo veo se ha dado en ambos grupos. O sea hay niños que no son mapuche les va muy bien y niños mapuche que les ocurre lo mismo. Pienso que no es mucho.

37. E: ¿Cómo ve la actitud de los apoderados por estos temas?

38. E.P: Yo los he visto más integrados. En estos últimos años he visto que se integran mucho Este año los he visto trabajando juntos. Yo pienso que puede ser porque se consideran de un mismo nivel socioeconómico, cultural, social en términos de personas el problema que yo veo es cuando aparece alguien con un título mayor, cree que por un título los demás son todos inferiores. Pero a nivel de apoderados

yo los he visto integrados. Yo he visto apoderados mapuches trabajando con personas que nos son mapuche, han sacado los cursos adelante, han organizado las fiestas, los paseos.

39. E: ¿Respecto a la participación en la educación de sus hijos, ?

40. E.P: Se da de todo hay gente mapuche que tiene a sus hijos prácticamente abandonados. Ahora me preocupan unos niños mapuche que están pasando una situación difícil, más bien y otra que está pasando por un momento personal...y las dos son descendientes. Ahora una de ellas está pasando un problema familiar muy fuerte y la otra niña es un problema de plata.

41. E: ¿Y el colegio como aborda esto tema?

42. E.P: La orientación pero la orientadora tiene mucho trabajo que es difícil encargarse de estos asuntos porque finalmente estos no son problemas, en que sentido, en que aquí se llaman problemas la indisciplina y no el problema de una niña con conflicto familiar, si la niña le hace algo al otro y la anotamos ese es un problema. Pero yo lo veo al revés mas problema es el que no veo porque el que

veo lo puedo controlar, pero el niño que está pasando una depresión una angustia ¿Cómo controlo eso? como lo abordo?

La niña lo puede ir tapando pero que pasa en dos años más. ¿Qué problema personal se le puede estar incubando?

43. E: ¿Es un problema de recursos?

44. E.P: Yo creo que es problema de disposición de voluntad tenemos que abrir los ojos y pensar que tenemos que hacer muchas cosas más por los niños. Problemas de recursos serian tener un baño mejor, un patio mejor, la sala mejor implementada más libros pero cuando se trata de trabajo personal con niños que los necesitan, no creo que sea problema de recursos, no me debería faltar el tiempo. Yo creo que es problema de voluntad y una cuestión de política educativa yo creo que ahí estamos cojeando.

45. E: ¿Cómo evalúa Ud. la actuación del gobierno respecto esto temas?

46. E.P: Yo me doy cuenta que este gobierno y los anteriores la única vez que han abordado seriamente los problemas es

cuando hay un conflicto. Cuando los mapuche han reclamado sus tierras por la central Ralco ahí viene a abrirse los temas, pero cuando pudieran realmente abordarlo con tranquilidad para buscar soluciones, no lo hacen.

Yo pienso que los gobiernos no se han preocupado porque ha habido otras prioridades. Por ejemplo me llama la atención que quieran hacer un plebiscito por el sistema binominal para arreglar una cuestión política en vez de de pronto abordar todos los problemas que hay en el sur. De la contaminación, de las centrales, de la explotación la gente mapuche en el

sur, porque todavía se sigue explotando a la gente en el sur. Hay gente que se ha hecho millonario explotando lo que los mapuche tienen. Me gustaría saber más sobre las leyes, con respecto a los terrenos, la protección de las tierras mapuche etc.

Yo creo que todavía falta pienso que se han hecho algunos esfuerzos pero no son todo lo que podrían ser. ¿Serán tan grandes los intereses de los empresarios que están en conflicto? Pero creo que no se han hecho todos los esfuerzos.

Entrevista Grupal.

Colegio B.

1. E: Bueno para comenzar voy a hacerles una pregunta al respecto de qué conocen ustedes sobre el otro cultural, mejor dicho sobre el pueblo mapuche? Que conocimiento tienen en términos generales?

2. E.P: El pueblo mapuche, por sus tradiciones que ellos creen antiguamente, yo creo que el pueblo mapuche siempre ha sido de historia, por ejemplo el mismo cerro santa lucía como lo llamaban antes los mapuche...

3. E.P: Huelen

4. E.P: Cierto, lo llamaban Huelen. Cierto. Entonces ahí hay monumentos, ahí hay que... monumentos mapuche que hay están a la orilla de un lago, ah, a la orilla de un lago, ahí entonces ahí ellos están conversando entre sus creencias que ellos tenían antiguamente, eso pienso yo.

5. E.P: ellos tienen sus tradiciones, ellos no las han perdido todavía...

6. E.P: Yo no lo entiendo así, yo entiendo mapuche, origen

7. E: originario, pueblo originario

8. E.P: originario del país, yo lo veo desde ese punto de vista, o sea no lo veo

como una cultura más, parte de nosotros.

9. E.P: son los verdaderos chilenos, son nuestras raíces, porque yo creo que no hay nadie que no tenga, que tenga parte de algún familiar que sea mapuche. Es que la mezcla entre los mapuches y los españoles de ahí vinieron los criollos y de ahí venimos todos.

10. E.P: Sabes que yo conozco harta gente que los papas son mapuche, pero las hijas tienen vergüenza de que la mamá sea mapuche, cuando ella canta mapuche a ellos les da vergüenza porque su mamá habla mapudungun, por eso no todos los mapuches aman el ser mapuche, hay muchos que tienen vergüenza, porqué, porque nosotros, muchas veces nosotros los discriminamos entonces ellos tienen vergüenza. Decí cómo te llamas y dicen: "María", "María cuanto", saben que tienen que decir el apellido y les da vergüenza. No todos, solo algunos. Algunos están bien orgullosos de ser mapuche. Yo tenía una compañera que era blanca de ojitos claros y eran mapuche, yo le decía si es más blanca que yo. Y el papá era mapuche y el papa era igual, era blanquito de pelito rubio.

11. E.P: De hecho que ahora la gente se siente como orgullosa porque los están tomando en cuenta, o sea de hecho que tu ves en una página para postular a una beca así por ser, por tener el apellido, no ser o quizás ni conocer a los antepasados, el hecho de tener su apellido ellos son capaces

de entregarle beneficios que a lo mejor los demás no tuvieron, por eso a lo mejor...

12. E.P: Los discriminan...

13. E.P: ahora yo pienso que están... buscando su identidad

14. E.P: yo encuentro injusto que acá en Chile no valoren el idioma mapuche, a mí me gustaría ser así como igual que en Paraguay. En Paraguay es obligatorio el guaraní y no hay paraguayo, hasta el más chiquitito, que no hable guaraní. Y se sienten orgullosos de hablar Guaraní, aquí los chilenos, debería ser obligación hablar mapuche. Debería ser un ramo más.

15. E.P: Los pal norte hablan... que hablan?

-En coro de tres voces: Aymara

16. E.P: debería respetarse esa...
(No se entiende)

17 E: Y ustedes creen que pertenecen a la sociedad chilena?.

18. E.P: Los mapuche?

19. E.P: Por supuesto, porque...

20. E.P: Pero a la clase media y baja, porque a la clase alta no.

21.E.P: porque hay gente que tiene la mentalidad tan dura, perdónenme que yo le diga así, tan dura que a cada niños, si un niño llega aquí que es mapuche, a este

colegio, por ejemplo: "Como te llamas tu?". Por ejemplo decir, Mario Hueiquichan, una cosa así, por decir un nombre. Todos los niños aquí los van discriminando.

22. E.P: El problema está en los adultos, los adultos son los q les enseñamos a discriminar.

23. E.P: por eso, a eso voy.

24. E.P: Porque si usted le enseña a un niño... que sea peruano, argentino, o lo que sea, le enseña este racismo, el niño no nace con eso, es la estupidez de los adultos.

25. E.P: por eso señora, a eso voy. Esta en nosotros, en los adultos que le digamos a los niños, mira ese niño tu no tienes porque discriminarlo ni hacerle burla por su apellido o el nombre que lleva no importa la... que sea, sea amarilla, sea negra, o que sea, sea la raza que sea, y ni importa la raza, porque el mapuche siempre va a estar presente aquí en Chile.

26. E.P: Y son tan inteligentes.

27. E: Entonces usted cree que pertenece a la sociedad chilena.

28. E.P: Pero a la clase media y baja, porque a la clase alta no. Porque tú te das cuenta no dicen, los ministros y los presidentes no tienen apellido mapuche y esos son casos de la clase media alta, y los de baja, estamos más en la baja, y ahora

recién nos estamos preocupando de los mapuches. Porque un mapuche se tiro a presidente y después lo sacaron.

29. E.P: Candidato...

30. E.P: Claro, porque antes no po, nunca.

31.E: Ustedes ven alguna diferencia entre los mapuches del sur, los que viven en la ruralidad, y los de Santiago? O son mapuches todos?

32. E.P: Para mí son todos mapuches.

33. E.P: Todos: Noooooo,...

34. E.P: No, no todos son mapuches como explicaba anteriormente, porque hay unos que aman sus raíces, sus culturas y todo, hay otros que tienen vergüenza de ello, entonces, no todos, aunque tienen el apellido y todo, no todos son mapuches.

35. E.P: El que va emigrando, obviamente que va evolucionando. También hay que ver esa parte, porque, la gente de un tiempo a otro no somos los mismos, vamos teniendo mas cultura, vamos estudiando mas, se abren nuevos campos, para ellos llegar a Santiago es abrirse una frontera, abrir un mundo, entonces de hecho la gente ya recibe mas enseñanza, va aprendiendo mucho mas, que

la gente que si puede amar sus raíces pero es gente que necesita abrirse, poder salir, poder conocer todo lo que hay en el continente, como le pueden llamar los demás.

36. E.P: pero yo le voy a decir una cosa, yo le digo porque yo lo vivo a diario, la única... iglesia en que son todo el mundo mapuchito y ellos también discriminan. Ellos no aceptan a toda la gente, ellos son cerrados, se aíslan ellos mismos, ellos son muy pocas las personas que ellos le dan cabida acá, pero son así ellos.

37.E: Ya pero, no hay diferencia entre los del sur y los que están allá en lo rural y los de Santiago, ustedes creen que son todos mapuches, no hay alguna diferencia en comportamiento?

38. E.P: Todos: Siiii....

39. E.P: En el hablar, en comportarse, en juntarse con los demás, siempre se van aislando, no llegan abiertamente, y como todas las personas, no solo los mapuches, hay personas que entran y se integran altiro, hay personas que les cuesta. Muchas veces les cuesta porque si uno llega a alguna parte tiene que empezar, a tener casa, donde vivir, comer, trabajar, educarse, entonces no es llegar y meterse así. A veces la gente o te acepta o te rechaza.

40.E: Entonces los de Santiago son diferentes, se podría decir que son diferentes.

41. E.P: Pero son diferentes del modo en que, porque aquí nosotros somos...

(Hablan todas y no se entiende...)

... somos diferentes a ellos, pero ellos vienen a involucrarse en la sociedad de nosotros, o sea para mí un retraído, la persona que no hable, o sea, no es participativo, entonces ellos, la sociedad los ha ido integrando, no que ellos lleguen de sopetón y se integren, la sociedad los integra, tampoco los veo así como que ellos llegan y un mundo diferente.

42. E.P: Es que la gente tiene la culpa, la gente tiene la culpa porque siempre está mirando, claro, siempre menosprecia, y eso es el problema, y cuando un les da una posibilidad son unas excelentes personas, yo los encuentro súper inteligentes, demasiado inteligentes. Yo he visto niños que tienen excelentes notas, los niños mapuches ningún mapuche saca malas notas, y eso es lo que siempre me admiro, súper inteligentes.

43. E.P: No, yo creo que hay de todo...

44. E.P: no, la mayoría de los niños mapuches tiene buenas notas

45. E.P: No todas las personas son igual que otras

46. E.P: No, yo creo que somos todos iguales, o sea

47. E.P: No hay diferencia.

48. E.P: Ellos tratan de superarse, de mostrar que ellos son más para que no los discriminen...

(Hablan todas al mismo tiempo)

49.E.P: Siempre cuando la familia les inculque eso, porque si la familia está quedada ellos no se van a superar por si solos, yo creo que se superan si es que sus raíces, los hacen sobresalir porque a mi me dice, pucha es que eres mapuche, tienes que sobresalir de puesto, eh bien, pero eso lo inculca el núcleo en que ellos viven que tratan de superarse como hay otros que no se superan nunca y siguen siendo lo mismo siempre.

50.E: y qué les merecen a ustedes las políticas de gobierno frente a la temática mapuche hoy en día, que opinión les merece a ustedes?

51. E.P: yo creo que todavía los ignoran, yo creo que el gobierno que haya no se fija en esos detalles.

52. E.P: Yo creo que ahora estamos más abiertos en el gobierno, los gobiernos de ahora de la concertación por lo menos

han estado como más abiertos ese punto.

53. E.P: Lo que dice ella si, porque ahora hay más, hay más....

54. E.P: Hay más información.

55. E.P: si y más importancia a ellos, y se les da muchas becas, El hecho de llevar el apellido mapuche tienen derecho a alcanzar muchas becas. Y obviamente que el que no lo quiere aprovechar se quedan en el camino, pero ellos tienen muchos modos de superarse y el gobierno yo se que ha tomado en cuenta eso.

56.E.P: Ahora, ha habido debido a la misma ignorancia de nosotros mismos, si nos vamos a la historia de Chile antiguamente, ya, los mapuche antes cada uno, cada grupo tenía sus tierras cierto, por ejemplo acá hay un grupo de mapuche, de aquí acá era sus tierra, de aquí para acá otro mapuche tenía sus tierras, cierto en familia, todo era en familia, cierto, y el que se pasaba de aquí para allá había pelea, cierto, se peleaban los terrenos y el que ganaba se quedaba con esta parte y esta parte, cierto, ya entonces, que pasa ahora tenemos que ver que se integren a nuestra sociedad, el mismo gobierno o el gobierno que haya de los demócrata cristianos o sea socialista, de la unidad popular, sea el gobierno que sea, tienen que también ponerlo como somos nosotros, a la sociedad de nosotros. Nosotros no tenemos porque mirarlos en menos a ellos, ni menos discriminarlo porque son mapuches.

57. E.P: pero ahora en los mismo consultorios tú vas a cualquier lado, por ser escrito “farmacia” en nuestro idioma y en el idioma mapuche. Yo años atrás viaje a Temuco y ahora todo está escrito, la municipalidad todo está escrito ya con su nombre en mapuche, me entiende entonces tratan de incorporar porque nosotros mismo vamos por ser, eso lo vio mi hija como diferencia yo no me había fijado, por ser la farmacia todo tiene sus dos nombres, pero todo dice ruca, ruca no se cuantito ruca... entonces ahí mi hija me dijo: “ruca es casa, es pieza”. Entonces los niños ya con mirar algo específico se van dando cuenta y antes eso no estaba escrito. O sea para mi es novedad que en un consultorio este escrito dentista en nuestro idioma y dentista en mapuche. Eso para mi es un avance, los niños se van culturizando.

58. E.P: Sabe que yo quiero opinar. Pienso que la llegada de tanto peruano, boliviano, ecuatoriano ha hecho valorizar al pueblo mapuche, por lo menos desde mi punto de vista. Por que se le dan tantas oportunidades a gente que viene de afuera porque no darle a los nuestros. Cierto.

59. E.P: El mapuche es una raza orgullosa

60. E.P: Claro, cierto. Si usted va a la plaza de armas, de aquí a Santiago. Espere un poquitito

(Risas)

61.E.P: Ahí usted se encuentra

como dijo la señora ahí: peruano, con boliviano, ecuatoriano, cierto y a cada rato....

62. E.P: y con ladrones...jaja

63. E.P: Y ahí se juntan el día domingo con....

64. E.P: A mí me molesta que todo el mundo diga que voy a la plaza de armas y me encuentro con un peruano, o sea en todos lados, a mí se me imagina una persona más, que hable distinto no se que tenga otra creencia o que tenga otra...distinto roce social o cultura para mi es una persona, digo yo como pueden decir ay no que el peruano, ay no que este otro es hediondo. O sea ya no estamos mirando a la persona, estamos mirando la clase social, el bonito, esa parte es la que yo no...

65. E.P: Estamos discriminando.

66. E.P: Somos demasiado y cada día en este país se está viendo más de eso porque, porque llega gente de afuera y entonces nosotros ay no que los peruanos le están robando el trabajo a los chilenos, dónde si el chileno es flojo y el peruano se la trabajan por la que le paguen. Tu te encuentras ahora en muchas construcciones con peruanos y el peruano es sacrificado, el chileno no, no se levanta a la 5 de la mañana pa puro trabajar.

67.E.P: Yo te pongo un ejemplo, voy a dar un ejemplo, por ser, yo tengo mi hermano que vive en Iquique y un ejemplo

a los Iquiqueños les pagan 100 mil pesos y a un peruano le pagan 50 mil pesos, pero esos 50 mil pesos en su país, lo manda para su casa pueden ser como 400 mil pesos y un chileno no puede vivir con 100 mil pesos porque se le va en un arriendo, entonces al chileno igual no le va alcanzar, entonces al peruano se hace rico, con esos 50 mandándolo para afuera es otro, es otro valor. Entonces por eso el peruano o el que venga, en su país a lo mejor es mas plata y trabaja por lo que sea.

68.E: Bueno en referencia a esto ustedes creen que la pertenencia étnica de una forma influye a la hora de buscar trabajo?

69. E.P: Influye en buscar trabajo, porque aquí nosotros los chilenos estamos perdiendo la opción de buscar trabajo, aunque usted me pida la estadística, cuanto chileno hay aquí cesante? Cuanto chilenos hay que están casado, pagan arriendo, pagan luz, pagan agua y están cesantes.

70. E.P: pero no tiene nada que ver eso

71. E.P: y están a punto de que de.....

72. E.P: ellos vienen a puro juntar plata a eso vienen los peruanos, la juntan y después la mandan. Y el chileno tiene que

mantener su familia, su hogar, entonces y a lo mejor el empresario se aprovecha de pagar menos...

73. E.P: no pagar imposiciones

74. E.P: parece que se aprovecha, se aprovecha!!!!

75.E.P: por eso mismo no ha subido la obra de mano en chile, anoche mismo estábamos viendo que

(Hablan todo al mismo tiempo)

76. E: vamos a hablar de uno para que se escuche...

77. E.P: ... hay una fila que están esperando o la tomas o te las aguantas o te morí de hambre, no hay más opción que eso.

78. E: y esto no es solamente a nivel de peruanos sino también de mapuche, de paraguayos, ecuatoriano, etc.

79. E.P: no, todos.

80. E.P: mira si el que quiere trabajar trabaja y el que no es flojo es flojo, se acabo. Sea chileno, peruano, mapuche...

81. E.P: es que ha bajado mucho la obra de mano, lo estábamos viendo anoche que todo el mundo se quedo plop por el IPC, subió la nada. La nada, porque el

empresario no está metiendo la plata en chile, la está sacando al extranjero, porque el gobierno la está sacando al extranjero, entonces aquí la obra de mano bajo. Entonces aquí se trabaja por lo que paguen, se trabaja igual, la necesidad es grande y el que no trabaja no trabaja porque es flojo, si es así de simple.

82. E.P: Aquí en chile han siempre sido flojos para trabajar, porque el chileno cuando, el chileno cuando no quiere trabajar el día viernes no va a trabajar...

83. E.P: Gracias a quien que se levanta a hacer el pan a las 4 de la mañana todos los días tenemos el pan temprano, a los mapuches.

84. E.P: claro, a los mapuche.

85. E.P: sacrificados.

86. E.P: trabajan en panadería, casi todos lo mapuche trabajan en panadería.

87. E.P: aquí en chile todos lo que son mapuche se levanta a hacer el pan en la panadería, gracias a ellos nosotros todos los chilenos, comemos pan, gracias a ellos. Ellos se levantan a las cuatro de la mañana y trabajar hasta las tres de la tarde, para ellos es mucho sacrificio también y nosotros somos los consumidores.

88. E: No se si trabajan todo acá, han tenido relaciones con compañeros de

trabajo que sean de origen mapuche o peruano?

89. E.P: si, si

90. E.P: si, le decimos el indiecito, pa que le vamos a decir mapuche. El indiecito es bueno pa la pega se queda hasta las últimas horas, puro trabaja, pero también es bueno pa tomar. Para que vamos hablar con las cosas, el peruano habla cantaito y es medio flojo también, no crean que son todos trabajadores. Hay de todo, así que claro que no se les va ni una las ganan por todas se las saben por libro, no lo podí hacer lesa en nada, no quieren surgir tanto, siempre se quedan ahí no mas, no son tan que quieren surgir son... viven por lo diario no más, que otro sea mas que ellos les da lo mismo.

91. E.P: Son personas que a veces, que cuando quieren surgir surgen.

92. E. P: Hay de todo

93. E.P: hay de todo en este mundo.

94. E.P: yo he conocido a mapuche que tienen, yo he tenido la suerte de vivir entre mapuche así que digo, el orgullo de... mapuche

95: E: Bueno con todo lo que hemos hablado ahora que opinión les

merece ahora todo el tema de la diversidad cultural, con todo lo que esta pasando hoy día que la gente, los mapuches, los peruanos están llegando a Chile, paraguayo, ecuatoriano, como hay una diversidad ya no somos todo chilenos solamente, que opinión les merece eso, la diversidad cultural a ustedes?

96. E.P: bueno, bueno

97. E.P: Así como los chilenos nos vamos pa afuera

98. E.P: salen a surgir afuera

99. E.P: en el INBA Instituto Nacional Barros Arana y ahí hay mucho interno y de todos, de todo Chile, tiene un compañero que es de Putre, Evo le llaman los chiquillos. Y él es pero uno más y el participa y el está siempre ahí, el es como o sea no se no tiene, su cara es distinta, pero su modo de ser, su modo de hablar. Ya es parte de su curso, yo no encuentro... y ahí si se ve hartito porque hay pascuenses, de todos lados y es muy linda la diversidad que se ve ahí.

100. E.P: pero la manera de conversar del nortino es diferente a la nuestra, tienen como el acento del pues.

101.E.P: por eso yo creo que el país esta mas dado a abrirse al mundo porque por ejemplo el mismo INBA antes era solamente internado y ahora va a llegar a ser solamente becados de todo chile, esos

van a llegar a ser internos no el santiaguino que puede volver perfectamente pa su casa y dormir en su casa. Hay muchos niños del sur indígenas o aymara y que necesitan venir a la capital a abrir su mundo porque o si no el país no va a avanzar, yo encuentro que es una diversidad...

102. E.P:-Sandra: La gente cree que al venir a Santiago está todo hecho.

103. E.P: Es que lo que pasa, hay de todo, en algunas parte no hay hospitales no hay correo, no hay consultorios

104. E.P: lo triste de ir al sur es como caminan los niños en el sur, todos los colegios muchos llegan hasta sexto no tienen ni siquiera octavo y el que quiere salir del sexto a surgir mas tiene que saberse obligado a internarse, tiene que saber irse al internado, es complicado...y caminan y caminan con lluvia. A parte que tienen otra mentalidad, otra formación, le enseñan más responsabilidad al niño y más respeto que el niño santiaguino.

105. E: Los niños del Sur que estudian en el mundo rural son más respetuosos y...

106. E.P: Más maduros se podría decir y les cuestan más las cosas, y el niño mapuche, el niño del sur estudia y después que llega a su casa ayuda a los papas a

trabajar.

107. E.P: más encima se tiene que ir caminando y los cabros acá si no hay furgón no van al colegio.

108. E.P: ...el respeto que tienen, uno por un niño de 13 años Santiaguino y uno sureño, ah es pavo dice el Santiaguino. Pero no es porque es pavo, es respetuoso. Y el que es respetuoso lo discriminan porque es tonto es pavo, otra forma de educación.

109. E.P: es la cuestión de la Internet, los cabros se meten a todas partes conocen todo por Internet. Antes no era como que estaban como aislados, descomunicados, sin luz ahora no, están con televisor con Internet...

110. E.P pero el rural, rural no tiene esas posibilidades...

111. E.P: pero va llegando, a eso voy yo

112. E.P: antes llegaba un solo canal al sur, ahora llegan más

113.E.P: los gobiernos se están abriendo para poder llegar, la red enlace ya está bien, bien al sur se ve que hay una motivación por acercar a esa gente al mundo que estamos viviendo los santiaguinos o que está viviendo el mundo, lo que antes no se podía hacer, eso yo creo que la gente está cada vez más integrado a nosotros y nosotros nos hemos ido más integrando a las culturas, porque a quien ahora no le gusta no se po voy de

vacaciones, no, voy a recorrer el sur.

114. E.P: A parte que es maravilloso

115. E.P: A conocer a tus raíces, lo tuyo lo propio

116. E: Que piensan ustedes de todas esas noticias que salen en la televisión acerca de los mapuche como terroristas, mostrándolos tirando piedras, o peleando...

117. E.P: Los lonkos? Están peleando sus derechos, yo creo que como cualquier chileno tienen que pelear, los indígenas en estos momento están vendiendo sus tierra, no se la pueden vender a un chileno se la tienen que vender a un originario de ellos, entonces ellos están peleando, yo lo encuentro muy justo que peleen. Claro que no como los marcan así terroristas, pero si es la manera a lo mejor de ir y poder enfrentar en lo que están viviendo, porque le están quitando lo propio, le están quitando sus raíces a ellos.

118. E.P: Y no por un grupo van a tratar a todos iguales.

119. E: Cambiando el tema y yendo al terreno de la educación, ustedes acá me imagino que aquí hay estudiantes de toda índole, o sea mapuches,

peruanos... Ustedes creen que la pertenencia étnica influye en los aprendizajes de los muchachos.

120. E.P: Diferencias, aquí no hacen diferencia, es para todos igual

121. E.P: Mi hijo me dijo: “tengo compañera nuevas, tengo dos -me dice- son peruanas” y yo le dije nada de andar diciéndole a ellas “oye soy peruana” ni nada de esas cosas, por lo menos yo le enseño así. La idea es que cada padre y cada madre no fomente diferencias entre los niños.

122. E.P: Con la historia, ay, ay, ay, como los tienen envenenados contra los chilenos

123. E.P: Por la cuestión de la guerra del pacifico, pero eso fue hace tanto tiempo, pero siguen y defienden.

124. E.P: Pero si todavía tienen esas ideas, de que nosotros les robamos

125. E.P: Una pregunta más al género... ustedes creen que a las mujeres de origen étnico mapuche les cuesta más encontrar trabajo, o de alguna forma, educarse... cuesta más?

126. E.P: Es que las mujeres busca más de asistente de... de asesora del hogar.

127. E.P: antiguamente, yo creo que no, hay de todo, porque así como los

colegios se dan en todas parte, antiguamente era que... ahora podías ir a buscar a la peruanita porque es más barata, pero ahora te dan la posibilidad de educarte y ahí surgir, entonces son igual que todos no más, los chilenos de clase media, clase baja.

128 E.P: Bueno les quería agradecer este espacio que me dieron para conversar con ustedes, espero que no sea la última instancia.

Moderador: Muchas gracias