



UNIVERSIDAD  
CATOLICA DE  
TEMUCO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

# CUIISO

CULTURA - HOMBRE - SOCIEDAD

17  
2009  
ISSN 0716-1557

La revista Cultura-Hombre-Sociedad es editada por la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Católica de Temuco. Publica artículos en el campo de las Ciencias Sociales Básicas y Aplicadas, en especial, en aquellas que son las líneas programáticas de la Facultad, como son, Relaciones Interétnicas, Derechos Humanos, Desarrollo Social y Cultural, Disciplina e Interdisciplina y Marginalidad Urbana.

Actualmente la revista CUHSO es una publicación bianual y está indexada en Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).

**Representante Legal**

Alberto Vásquez Tapia  
Rector

**Director Revista CUHSO**

Dr. Ricardo Salas

**Coordinador Académico**

Daniel Quilaqueo Rapiman

**Coordinación Ediciones UC Temuco**

Andrea Rubilar Urra

**Consultores Externos**

Florencia Mallon, Universidad de Wisconsin-Madison, EE.UU.

Eduardo Sevilla Guzmán, Universidad de Córdoba, España.

Roberto Garretón Merino, Chile.

Ricardo Grinspun, Universidad de York, Canadá.

Tim Clark, Universidad de York, Canadá.

Raúl Fonet-Betancourt, Instituto Missio, Alemania.

Cristián Parker, Instituto IDEA-USACH, Chile.

Maya Pérez Ruiz, UAM-I, México.

**Consejo Editorial**

Ricardo Salas Astraín, Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad Católica de Temuco.

Iván Díaz García, Escuela de Derecho, Universidad Católica de Temuco.

José Manuel Zavala Cepeda, Escuela de Antropología, Universidad Católica de Temuco.

Lilian Sanhueza, Escuela de Trabajo Social, Universidad Católica de Temuco.

Luis Valenzuela, Escuela de Sociología y Ciencias Políticas, Universidad Católica de Temuco.

Álvaro Bello, Escuela de Antropología, Universidad Católica de Temuco.

El material de esta revista es de dominio público y puede ser reproducido siempre y cuando se mencione la fuente y la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas sea notificada.

Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas  
Universidad Católica de Temuco  
Casilla 15-D  
Email: [cuhso@uctemuco.cl](mailto:cuhso@uctemuco.cl)  
Fono-Fax: 56- 045- 205233  
Temuco, Región de La Araucanía, Chile.

Cultura-Hombre-Sociedad  
Revista CUHSO ISSN: 0716-1557  
Volumen 17 N° 1 - 2009  
300 ejemplares  
Impresión: Alfabeta Artes Gráficas

Concepto de portada: Renzo Vaccaro, Escuela de Arte, Universidad Católica de Temuco  
Imagen de portada: Carmen Paz Nancuvil, artista visual. Licenciada en arte, Universidad Católica de Temuco  
Título: Luna celeste.  
Técnica: Mixta.  
Diseño de portada: Rodrigo Gallardo Zaldueño, Escuela de Arte, Universidad Católica de Temuco.  
Impresión: Alfabeta Artes Gráficas

# ÍNDICE

EDITORIAL	5
EDITORIAL COMMENTARY	8
ARTÍCULOS	
Interculturalidad en contexto mapuche DANIEL QUILAQUEO RAPIMÁN	13
Posibilidades y limitaciones de la educación intercultural en contexto mapuche SEGUNDO QUINTRIQUEO M.	23
Discurso y comunicación intercultural como sustento epistemológico para una educación en contexto indígena MARÍA EUGENIA MERINO DICKINSON	37
Notas para una filosofía de la educación intercultural abiyalense CARLOS MARÍA PAGANO FERNÁNDEZ	45
Texto y contexto. Problemas y perspectivas en la filosofía intercultural RICARDO SALAS ASTRAÍN	53
Comunicación intercultural y ciencias humanas: una forma especial de <i>encuentro</i> SOLANGE CÁRCAMO LANDERO	63
Hacia un enfoque interdisciplinar de investigación sobre territorio y desarrollo FERNANDO PEÑA-CORTÉS, NOELIA CARRASCO, OSVALDO ALMENDRA Y MARCELA ROJAS-MATURANA	73
Las tecnologías digitales en contextos interculturales PEDRO HEPP K.	83



# EDITORIAL

En este nuevo número de la revista CUHSO Cultura - Hombre - Sociedad, correspondiente al primer semestre de 2009, presentamos las seis ponencias que se dictaron durante el año 2008 como parte de las actividades de extensión del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural del Núcleo Iniciativa Científica Milenio (CIECII) P075-039-F, de la Universidad Católica de Temuco, y cuyo director es el Dr. Daniel Quilaqueo, quien ha asumido la edición de este número especial. Ellas fueron expuestas además como conferencias en la Red Universitaria Nacional (REUNA).

Este número está dedicado especialmente a cuestiones teóricas y metodológicas ligadas a la Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural, y que son fruto de los investigadores de diferentes unidades académicas y de las facultades en las que se organiza la UC Temuco. Todos los artículos tratan acerca de cuestiones avanzadas y relevantes para entender la complejidad de la diversidad cultural en la macrorregión sur y sobre todo los avances que tienen hoy en día las investigaciones interculturales en las disciplinas de las ciencias sociales y humanas en vistas a procesar esta plural riqueza cultural que caracteriza muchos contextos latinoamericanos, y en nuestro país los contextos definidos por los mundos indígenas.

Destaquemos ahora algunas ideas de los seis artículos publicados:

El artículo del profesor Quilaqueo presenta dos aspectos generales que permiten explicitar la dinámica intercultural. Un primer aspecto refiere a los significados de los términos pluricultural y multicultural, mostrando que la dinámica de la génesis de lo intercultural (y lo cultural) se sustenta en dos elementos principales: lo epistemológico y lo histórico. Un segundo aspecto señala la dificultad epistemológica entre el 'contexto de descubri-

miento' y el 'contexto de justificación', para la reflexión de los contextos en los que se desarrollan las relaciones interculturales entre mapuche y no mapuche. Se concluye que la dinámica del concepto intercultural permite la posibilidad de pensar y problematizar situaciones interculturales en las actuales investigaciones.

El profesor Quintriqueo desarrolla en su trabajo un interesante acercamiento a la educación intercultural en contexto mapuche, exponiendo los principales antecedentes teóricos y prácticos asociados al carácter histórico, monocultural y centralizado de la educación chilena. La educación intercultural es definida en relación a las demandas históricas de las familias y comunidades para mejorar la educación y valorar el patrimonio cultural mapuche en la educación escolar

La profesora Merino discute en su trabajo las nociones de discurso y comunicación intercultural como sustento epistemológico de base para una educación intercultural en contexto indígena, desde la perspectiva del discurso como articulado configurador del sujeto en tanto ente sociocultural y sociohistórico y como producto del discurso en permanente construcción. Plantea que una educación intercultural, sustentada en los principios de la comunicación intercultural exige que los estudiantes de la cultura mapuche y la cultura chilena necesiten intercambiar sus respectivos significados culturales mediante procesos de negociación de identidad cultural y apoyados por el profesor en el aula.

El profesor Pagano, de la Universidad Católica de Salta, nos entrega unas **Notas para una filosofía de la educación intercultural abiyalense** donde la tesis central es que la educación intercultural se convierte en un imperativo global. Destaca que la filosofía, como cuestionadora permanente de todo *statu quo* en aras a crear las condiciones para hacer rea-

lidad una humanización solidaria más plena, debe hacerse cargo de esa función crítica, no siempre cómoda, con el fin de que lo reconocido como necesario y que va configurando una atmósfera mundial en las propuestas educativas, mantenga su creativa vigilia frente a las instrumentaciones que pueden desvirtuar el propósito educativo intercultural. La filosofía requiere realizar el primer cuestionamiento frente a sí misma y sus modos de educar filosóficamente, puesto que existe un eurocentrismo implícito interiorizado de la educación filosófica académica que asegura la hegemonía cultural gnoseológica en la que hace pie el monótono ritmo del tiempo y del espacio sancionado por el mercado como única posibilidad cultural pedagógica y civilizatoria mundial. La filosofía intercultural así no se queda en sí misma, cómplice del proyecto mercantil neoliberal; formular sus propuestas a fin de que la educación intercultural no se convierta en fachada que esconde su asimilación sistémica deshumanizante y depredadora de culturas, del mismo modo que el mercado procede con el medio ambiente, pues con ello no pasaría de una nueva herramienta neocolonial depredadora de la vida natural y humana.

El profesor Salas, desde una perspectiva filosófica intercultural, expone no solo una teoría de los textos que asume las diferencias culturales, sino que esboza algunos elementos de una teoría de la Inter.-traducción y de una teoría intercultural de la lectura. Propone que un texto admite un *ad intra* afirmando una dinámica identitaria cultural de origen y un *ad extra*, refiere a modos de reconocimiento alternativo por miembros de otras culturas. Esto implica distinguir varios tipos de contextos: sociales, políticos, culturales, etc., en la cultura de origen como en la otra cultura. En este sentido, textos y contextos aparecen siempre atravesados por los problemas epistemológicos de la intertextualidad, que la filosofía actual entendida como hermenéutica crítica denomina “la lucha de interpretaciones” y abre a un rico campo de disputa acerca de “las luchas del reconocimiento”. Expuesto así, la multidimensionalidad semántica de los textos culturales que pretende explicar una teoría de la intertraducción que explica, comprende e interpreta los análisis intratextuales e intercontextuales.

La profesora Cárcamo plantea, por otra parte, que la comunicación intercultural es una vivencia y experiencia auténtica de apertura hacia los otros, y que ello es parte esencial de un proyecto y método para la búsqueda de lo intercultural. Esta tesis le permite situar las prácticas epistemológicas y metodológicas en el horizonte de una ciencia de la conversación profunda, cuyo desarrollo exige una re-descripción de tipo holista de las experiencias científicas para hacerlas menos etnocéntricas. En este sentido, ella ofrece una hipótesis transitoria donde la apertura intercultural de las ciencias humanas requiere de una epistemología de la concordia coherente con una metodología de la conversación en profundidad.

Los profesores Peña, Carrasco, Almenra y Rojas discuten la pertinencia de un enfoque interdisciplinario entre la antropología y el ordenamiento territorial. Para ello se asume, por un lado, el territorio como una categoría transcultural, un espacio en el que se desenvuelven relaciones y sistemas culturales y en el cual se llevan a cabo procesos de ordenamiento territorial, considerado como un modo de inducir nuevas formas de desarrollo, usos y ocupación de los espacios. El ejercicio entre la disciplina antropológica y el ordenamiento territorial desde el ámbito geográfico permite poner énfasis en la relación entre la forma en que la sociedad manifiesta y releva sus necesidades e intereses propios respecto de su territorio y a los modelos territoriales.

El artículo de Pedro Hepp acerca de las tecnologías digitales en contextos interculturales, por último, ofrece una panorámica general acerca de la educación chilena en aquellos sectores de población más vulnerable, en especial en el mundo mapuche. Aborda el uso de las tecnologías digitales en contextos interculturales en general e interétnicos describiendo el estado de las tecnologías digitales en Chile y las oportunidades que ofrece para el trabajo educativo intercultural. Finalmente, presenta la línea de tecnologías digitales en contextos indígenas e interculturales del Núcleo Iniciativa Científica Milenio Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII).

En todas las investigaciones presentadas aparece como una cuestión central la necesidad de avanzar en el diálogo intercultural,

no solo como una cuestión social y política, sino como parte de una propuesta que caracteriza una nueva visión de la racionalidad que no es solo una tesis científica, sino que filosófica, y que aparece además convergente con el proyecto mismo de una Universidad Católica en medio de una macrorregión sur, definida por temáticas interculturales e interétnicas definidas por su propia historia, y que permite cuestionar un ejercicio monocultural del pensar que ha caracterizado a muchas investigaciones científicas, aún en la actualidad. Este número especial puede ayudar a entender por qué el ejercicio intercultural se vuelve una necesidad imperiosa en un tiempo que ya no son aceptables las reglas monoculturales. Si nos ubicamos en el terreno histórico, ello nos permite develar el peso cultural de los códigos discursivos y práxicos transmitidos frecuentemente por la mayoría de las instituciones chilenas y que terminan sobreponiéndose a los discursos y prácticas de las comunidades humanas y étnicas de vida.

Si esta convicción puede ser asentada desde el punto de vista investigativo, es preciso avanzar en un análisis dialogal de las relaciones culturales, lo que exige un tratamiento razonado en que cabe ponderar e incorporar al máximo número de involucrados en los diversos litigios concretos del reconocimiento. Empero esto exige que las razones no se definan desde una visión deformada de la racionalidad de la sociedad hegemónica. Las razones de las que se trata aquí no son aquellas inherentes a un sistema monocultural, sino que son las que se conforman a partir de prácticas reflexivas asociadas a las diversas formas discursivas existentes en cada cultura: por ello cabe distinguir el auténtico diálogo del diálogo inauténtico.

En este sentido es preciso clarificar el auténtico diálogo intercultural. Solo si el que pertenece a la cultura tenida como superior trasciende su cultura desde dentro relativizándola y no considerándola ya como parámetro, puede entablar un auténtico diálogo intercultural, realmente simétrico y simbiótico. El diálogo intercultural que implica la aceptación de la categoría de las 'razones de los otros' supone entonces aceptar que la reflexividad humana no es algo exterior a los procesos productores de sentidos de los contextos de vida, sino que ella se vuelve operante in-

ternamente a través de la articulación de las formas discursivas, y exige aceptar acuerdos básicos sobre las reglas y los procedimientos. Este nexo entre reflexividad contextualizada y procesos de mediación normativos no pueden ser puramente localizadas de acuerdo a los usos específicos de cada cultura, pues ello no aseguraría el entendimiento de unos con otros, y en forma especial entre aquellos que no comparten los mismos mundos de vida.

La tesis central del vínculo entre las reglas y los contextos es que permite dar cuenta de la mutua acción intersubjetiva intercultural; esto es lo que está actualmente en el centro del núcleo de investigación acerca de la interculturalidad que lleva adelante la UC de Temuco y que es parte de una larga tradición de los profesores e investigadores a través de muchos de sus programas de formación y de investigación en las ciencias sociales y humanas, en la que se ubica esta revista desde sus primeros números.

En síntesis, nos alegramos como Facultad con este número especial acerca del *diálogo intercultural*, porque es parte de un ejercicio universitario y que lo define como aquel que no se precipita rápidamente a una conciliación apresurada para anular las diferencias entre los registros discursivos (sostener que existen las mismas reglas universales para todos los discursos), ni tampoco un tipo de diálogo que se cierra a reconocer las dificultades efectivas existentes en la comunicación entre seres humanos que han conformado diferentemente sus mundos de vida (sostener que las reglas de los registros discursivos son todas diferentes). Este diálogo plantea una modalidad, más paciente, para entender a los otros desde las propias articulaciones discursivas, lo que implica sostener que en el ejercicio para alcanzar las razones de los otros existe siempre a través de una mediación de la articulación de los registros en que se conforman la vida de los sujetos. Es un diálogo intercultural aquel que colabora en el difícil arte de comprender los propios procesos discursivos, que no se puede hacer nunca de un modo claro sin el apoyo de los otros y sin reconocerles a los otros su carácter de verdaderos interlocutores.

Dr. Ricardo Salas Astrain  
Director

# EDITORIAL COMMENTARY

In this new issue of the journal, we publish six conference papers presented during the 2008 academic year. These were part of the Extension activities of the Center for Research, program for Education in Indigenous and Intercultural Contexts of the Millennium Scientific Initiative (Núcleo Iniciativa Científica Milenio, CIECII, P075-039-F), at the Catholic University of Temuco. Its Director, Dr. Daniel Quilaqueo, edited this special issue. The papers were also presented at conferences in the National University Network (REUNA).

This issue is devoted especially to theoretical and methodological questions linked to the program for Education in Indigenous and Intercultural Contexts, and are the result of research undertaken by the different academic units and faculties of the Catholic University of Temuco. The articles address questions aimed at understanding the complex nature of cultural diversity in the southern macro-region. They also serve to highlight the latest and more advanced findings in intercultural research in order to process this plurality of cultural wealth that characterizes many Latin American contexts, and in our country, those contexts defined by local indigenous worlds.

The article by Professor Quilaqueo addresses two general questions that explain the nature of intercultural dynamics. The first refers to the meaning of the terms "pluricultural" and "multicultural", showing that the dynamics of that which is intercultural (and cultural) is based on two main elements: the epistemological and historical. The second points to the epistemological difficulties located between the 'context of discovery' and 'context of justification'. This issue problematizes speculation centered on the contexts in which intercultural relationships develop between Mapuche and non-Mapuche communities. Quilaqueo establishes that the dynamics of 'interculturalness' allow for the possibility to

consider and question cultural situations in current research.

Professor Quintriqueo develops in his work an interesting approach to intercultural education within the Mapuche context by drawing upon the theoretical and practical elements associated with the historical, centralized, and mono-cultural character of education in Chile. Intercultural education is defined in relation to the historical demands of families and communities for improving learning and appreciating the value of the Mapuche cultural heritage in education.

Professor Merino's work focuses on discourse and intercultural communication as the epistemological basis for intercultural education in indigenous contexts. In this view, discourse "constructs" individual identity inasmuch as the individual is but a socio-cultural and socio-historical entity informed by discourse. Merino argues that intercultural education, based on the principles of intercultural communication, requires students with Mapuche cultural and Chilean cultural backgrounds, to mutually exchange their identities, with classroom teacher support, through processes of cultural identity negotiation.

Professor Pagano, from the Catholic University of Salta, offers "Notes for a philosophy of *abiayalense* intercultural education" where the central thesis is that intercultural education has become a global imperative. He stresses that philosophy, as a critical mode of inquiry (*vis a vis* the status quo) aimed at creating conditions necessary for heightened human solidarity, should take over this critical role as a means of preserving the objectives associated with intercultural education. Philosophy must challenge itself as well as question the manner in which it educates given the Euro-centric character of philosophic education which ensures epistemological cultural hegemony by

sanctioning the market as the only civilizational and pedagogical reference point in the world. Intercultural philosophy thus does not remain unto itself as an accomplice of the neoliberal project. It must establish its offerings so that intercultural education does not become a mere facade occluding dehumanizing and predatory cultural absorption, a neocolonialism that feeds on natural and human life.

From an intercultural-philosophical perspective, Professor Salas proffers not only a theory of texts on cultural difference, but outlines a few elements of a theory of inter-translation and an inter-cultural theory of reading. He suggests that texts assert an *ad intra*, which defines a cultural identity dynamic of origin. But they also assert an *ad extra*, which refers to alterative modes of recognition by members of other cultures. This means distinguishing between various types of contexts: social, political, cultural, etc. in the culture of origin as well as in other cultures. In this sense, texts and contexts are always marked by epistemological problems of intertextuality, which current philosophy, understood as critical hermeneutics, refers to as “the struggle of interpretations”. This opens a field of debate concerning “the struggles for recognition.” Hence, the multidimensional semantics of cultural texts that an inter-translation theory seeks to explain, embraces and interprets *intra-textual* and *inter-textual* analyses.

Professor Cárcamo, on the other hand, argues that intercultural communication is an authentic experience of openness toward others, and that this is an essential part of a project and method for the pursuit of the intercultural. This thesis allows her to locate epistemological and methodological practices on the horizon of a science of conversation, whose development requires a holistic re-characterization of scientific experience in order to render those practices less ethnocentric. In this sense, she offers a transitional hypothesis where the intercultural openness of the human sciences requires an epistemology of harmony consistent with a methodology of conversation.

Professors Peña, Carrasco, Almendra

and Rojas, discuss the relevance of an interdisciplinary approach between anthropology and territorial space. This considers territory as a transcultural category, a locale in which relationships and cultural systems develop and in which territorial ordering (considered as a way of fostering new forms of development, uses and occupation of space) is carried out. This allows the authors to emphasize the relationship between the way in which society manifests and discloses its needs and interests vis a vis its territory and territorial models.

Pedro Hepp’s article on digital technologies in intercultural contexts, offers an overview of Chilean education in the most vulnerable areas of the population, particularly in the Mapuche context. Hepp discusses the use of digital technologies in cross-cultural and inter-ethnic contexts while describing the state of digital technologies in Chile and the opportunities such technology affords in intercultural education. Finally, he describes the digital technologies in indigenous and intercultural contexts of the Center for Research, program for Education in Indigenous and Intercultural Contexts of the Millennium Scientific Initiative (Núcleo Iniciativa Científica Milenio).

What appears as a primordial necessity in the above-mentioned research is the need for developing an inter-cultural dialogue, not only as a social and political imperative, but as part of a set of proposals that outline a new view of rationality that is not only a scientific but philosophical, and which is consistent with the mission statement of a Catholic university located at the center of the southern macro-region. The University’s concerns have been characterized by cross-cultural and ethnic themes as defined by its own history. This has allowed for the challenging of monocultural intellectual approaches that still mark current research. This special issue may help explain why intercultural approaches are of the utmost importance and why monocultural schemas have become unacceptable. If we examine this historically, it is possible to understand the cultural importance of codes of discourse and praxis frequently espoused by a majority of Chilean institutions. These are ultimately

grafted upon the discourse and practices of human ethnic communities.

From the point of view of research, it is now necessary to delve into a dialogical analysis of cultural relations, which means we must foster a reasoned approach in dealing with a number of conflicts associated with the problem of recognition or acknowledgement of otherness, as well as assemble an ever-growing number of individuals to this cause. But this requires that the reasons for this not be defined by a distorted view of the rationality of a hegemonic society. Such reasons in any case stem from the reflective practices associated with diverse discursive forms extant in any culture. Because of this, we must distinguish genuine from unauthentic dialogue.

In this respect it becomes necessary to define what a genuine intercultural dialogue is all about. Only when he who belongs to a culture deemed superior is able to transcend his own culture (pondering it as *relative* rather than *superior* to another culture) will a genuine, symmetric and symbiotic dialogue emerge. Intercultural dialogue, which implies acceptance of 'the reasons of the other', presupposes accepting that human reflexivity is not alien to those processes that generate significations linked to life contexts. This becomes internally operative through the articulation of various discursive forms, and it obliges individuals to the acceptance of a common view as regards rules and procedures. This link between contextualized reflexivity and normative mediation processes cannot be determined by pointing to the particular practices of any given culture since this would not ensure mutual understanding especially among those who do not share identical life-worlds.

The central argument regarding the link between rules and context is that it allows to account for mutual intercultural intersubjective action. This is the current focus of research in intercultural studies

undertaken at UC Temuco. It is also part and parcel of a long-standing tradition among teachers and researchers spanning across many of its academic research programs in the social sciences and humanities. The latter has inspired this journal since the very beginning.

In sum, the Faculty of Juridical and Social Sciences is most pleased to publish this special issue on intercultural dialogue. It is nonetheless part of an academic exercise which is hesitant to step forth precipitously into a state of conciliation that disregards the differences between variegated discourses. Such a belief would imply that the same universal rules apply to all discourses. Neither is it a kind of dialogue inimical to recognizing the difficulties associated with human communication, and with individuals from different life-worlds. This would mean that all discourses possess different rules.

This kind of dialogue proposes a far more patient modality aimed at understanding otherness from the point of view of the other's own discourse. An intercultural dialogue is one which grasps the difficult art of understanding its own discursive processes, something that is difficult to clearly achieve without support from others, and without recognizing in others their status as true and genuine interlocutors.

Dr. Ricardo Salas Astrain  
Director

---

\* Translation by Luis Valenzuela Vermehren, Assistant Professor, School of Sociology and Political Science, Catholic University of Temuco.





## ARTÍCULOS

# Interculturalidad en contexto mapuche<sup>1</sup>

## Interculturality in mapuche context

Recepción: Diciembre - 2008

Aprobación: Abril - 2009

Daniel Quilaqueo Rapimán \*

### Resumen

*En este artículo se presentan dos aspectos generales que permiten explicar la dinámica intercultural. El primero se refiere a los significados de los términos pluricultural y multicultural y se señala que la dinámica de la génesis de lo intercultural (y lo cultural) se sustenta en lo epistemológico y en lo histórico. El segundo aspecto plantea la dificultad (epistemológica) entre 'contexto de descubrimiento' y 'contexto de justificación', para la reflexión de los contextos en los que se desarrollan las relaciones interculturales entre mapuches y no mapuches. Se complementa con la noción de inducción para la comprensión del problema epistemológico que plantea la revelación de los contextos interculturales. Se concluye que la dinámica de la génesis del concepto intercultural permite la posibilidad de pensar la interculturalidad para formarse y problematizar situaciones interculturales en investigación. La diversidad y la complejidad de representaciones (descripciones) de lo intercultural, en una época donde los cambios profesionales son frecuentes, obligan a los investigadores considerar su extensión, la diversidad y la profundidad de los problemas que presentan los contextos interculturales.*

**Palabras clave:** multicultural, interculturalidad, contexto, dinámica intercultural

### Abstract

*This article presents two general aspects that allow to explain the intercultural dynamics. The first aspect refers to the meanings of pluricultural and multicultural concepts, showing that the dynamics of interculturality (and culturality) genesis is based on the epistemology and history. The second aspect establishes the difficulty (epistemological) between 'discovery context' and 'justification context' in order to reflect about contexts in which intercultural relationships between Mapuche and non Mapuche are developed. This is complemented by the induction notion to understand the epistemological problem presented because of the intercultural contexts revealing. In conclusion, the dynamics of the intercultural concept genesis allows the possibility of thinking of interculturality in order to form oneself and discuss intercultural situations on research. The diversity and complexity of interculturality representations (descriptions) during times when professional changes are frequent, force researchers to consider their extension, diversity and depth of problems that intercultural contexts present.*

**Key words:** multicultural, interculturality, context, intercultural dynamics.

\* Escuela de Educación Media Científica, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Correo: dquilaq@uctemuco.cl

<sup>1</sup> Este artículo es parte de los resultados del proyecto Fondecyt N° 1085293. Parte de éste fue presentado como conferencia en REUNA (Red Universitaria Nacional), en junio de 2008. Las conferencias fueron realizadas por el Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural del Núcleo Iniciativa Científica Milenio (CIECII) P075-039-F, de la Universidad Católica de Temuco.

## 1. Introducción

La interculturalidad es fundamentalmente una propuesta de convivencia entre grupos y personas que comparten saberes y conocimientos culturales con el fin de tener un desarrollo social, cultural, económico y político común en un determinado país. En este artículo se presentan algunas ideas para elaborar un marco teórico que trata de dar respuesta a la interrogante de cómo comprender la interculturalidad en las relaciones socioculturales entre los mapuches y los no mapuches en Chile. Para este propósito, se han considerado dos aspectos generales que permitirán explicar la dinámica intercultural. El primer aspecto se refiere a los significados de los términos pluricultural y multicultural, y a la noción de contexto. El segundo aspecto aborda algunos procesos en la dinámica de la génesis del concepto intercultural, la posibilidad de considerar la interculturalidad para la formación y la problematización de situaciones interculturales que están en investigación.

### Pluricultural, multicultural y contexto

Los términos pluricultural y multicultural aunque son intercambiables, ambos deben ser considerados como referencias para investigar la interculturalidad en los contextos de vida de los mapuches (Quilaqueo; Quintriqueo, 2008). Pluricultural y multicultural, en este trabajo, califica la existencia de varias o de múltiples culturas presentes en un mismo territorio. Lo multicultural se refiere a las acciones de los Estados hacia los territorios y miembros de los pueblos indígenas. El territorio, para ambos casos puede comprender un lugar, una comunidad mapuche de una región determinada, un país, un continente, hasta el planeta entero. Las culturas que pueden representar estos términos están relativamente separadas por diversas razones y formas. Considerando el planeta, la separación de las grandes zonas culturales o de civilizaciones diferentes es de tipo geográfico e histórico (geohistórico). Esta multiculturalidad de civilización es evidente entre Europa, América y los otros continentes. Las grandes zonas culturales diferentes, particularmente las religiosas, han sido regiones aisladas unas de otras (Breton, 1987; Todorov, 1993; Wieviorka, 1996).

Según Demorgon (1998), las grandes orientaciones culturales históricas son producto de las respuestas que argumentan la salida del período societal precedente al de las sociedades comunitarias, por ejemplo, la forma societal de la realeza (en el caso de Europa) o imperial (en el caso de China), que durante mucho tiempo luchó con las sociedades comunitarias. De los choques y alianzas entre estas dos grandes orientaciones culturales históricas, surgieron sociedades singulares. Los acuerdos y disputas entre las monarquías para expandir su poderío con los actores económicos, contribuyeron a engendrar una tercera forma de sociedad y cultura. Esta nueva forma de organización, altamente diversificada entre ellas, es la de las naciones comerciantes. Sin embargo, según este mismo autor, a fines del siglo XX, se dan las condiciones que generan una cuarta forma de sociedad, cuya denominación es la sociedad de la información, que se extiende rápidamente a nivel mundial. Estos cuatro tipos de sociedades están, en los hechos, necesariamente presentes en lo multicultural del planeta. No obstante, este autor sostiene que "...en numerosas regiones del mundo se encuentran todavía sociedades comunitarias. Estas han subsistido por razones geográficas ligadas a condiciones biológicas extremas" (Demorgon (1998: 30; traducción propia). De esta manera, la noción de multiculturalidad traduce las realidades geográficas e históricas de los distintos pueblos hoy insertos en los diversos Estados pero, al mismo tiempo, es evidente que las principales formas culturales societales se desarrollaron a partir de los intercambios singulares con las sociedades comunitarias. Estos intercambios fueron producidos por relaciones generalmente violentas.

Esta ha sido la primera fase de transición entre dos grandes formas culturales societales. Durante este largo período los excesos de violencia y también de acuerdos, en los encuentros entre militares y sociedades comunitarias, y la importancia de los intercambios comerciales puso principalmente en evidencia la *interculturalidad*. Esto se demuestra en los encuentros y contactos entre los mapuches con comerciantes y misioneros, sean estos violentos o pacíficos (Coña, 1984; Bengoa, 1996). Por el contrario, el distanciamiento y el aislamiento entre las sociedades y grupos humanos pone en evidencia la situación multicultural

(Wieviorka, 1996). Sin embargo, la interculturalidad, cuando ha asumido formas de estrategia y coyuntura de los grupos dominantes, ha producido nuevas situaciones de multiculturalidad (Hess, Wulf 1999). En efecto, más allá de los momentos de contacto y de experiencia religiosa, política, económica, por ejemplo, y más allá de las guerras desgarradoras, muchas veces, los aspectos de sobrevivencia buscada por las sociedades comunitarias, impusieron acuerdos que conllevaron a nuevas condiciones de separación en el territorio que era común a todos (Cantoni, 1978; Villalobos *et al.*, 1982; Foerster y Montecino, 1988; Orellana, 1994; Faron, 1997). Este es el caso de la mayoría de los pueblos indígenas del continente americano, luego de la formación de las repúblicas independientes de España, Portugal e Inglaterra. Entonces, en la etapa de la colonización, el fenómeno de la conquista de los territorios ocupados por los indígenas generó la creación de zonas de refugio o de reducciones (Aguirre Beltrán, 1967). Allí el Estado estableció relaciones interétnicas con las comunidades indígenas, lo que originó una situación multicultural, ya que se impuso una relación monocultural impulsada por la escolarización, donde la cultura y, particularmente, los saberes educativos indígenas no fueron considerados por los no indígenas, lo cual dificultó la interculturalidad entre indígenas y no indígenas (Quilaqueo, 2005).

Con el tiempo, el enfoque multicultural comienza a cambiar debido a la evolución demográfica de los pueblos indígenas. Esta situación ha posibilitado numerosas proximidades espaciales y de entornos culturales parcialmente comunes, por ejemplo, la cohabitación entre pueblos indígenas y no indígenas en una misma zona geográfica, de una misma cultura singular global de un país (es el caso de Chile) y sus actividades generales como la política y el comercio. Sin embargo, esta cohabitación ha sido establecida tanto desde el aspecto jurídico por el Estado como por la realidad de costumbres diferentes, sin poseer el conocimiento cultural de los pueblos indígenas (Cantoni, 1973). En síntesis, esto ilustra, de alguna manera, la percepción de la 'sociedad multicultural' y del 'derecho de las minorías'; esto se observa en la voluntad de promover el trato con las poblaciones discriminadas y las más desfavorecidas. Es decir, es lo que se observa

en la agenda política y en las leyes de 'discriminación positiva' o de la 'acción afirmativa' de los Estados (Costa-Lascoux, 1999). Las culturas particulares de los países son sistemas unidos a las instancias de sus vivencias culturales estratégicas. Por ejemplo, en el caso de Estados Unidos, la toma de conciencia de la cuestión multicultural data del año 1981 (Glazer, 1996). Aunque por primera vez se utiliza el término *multiculturalismo* en los artículos de la prensa norteamericana, su expansión es rápida, ya que diez años más tarde, en 1992, el mismo autor acusa, para la misma muestra, 2.000 recurrencias del término.

En suma, si lo multicultural significa una cierta coexistencia de yuxtaposición de las culturas y si lo intercultural significa momentos de contactos violentos o pacíficos, tendríamos dos nociones claramente separadas, y las dos necesarias, lo que de alguna manera, atenuaría la oposición entre las dos orientaciones. En efecto, cada una de ellas es en realidad constituida de pertinencia en su zona cultural. Así, el multiculturalismo se presenta bajo dos formas: la de yuxtaposición y la de segregación. Para la yuxtaposición, vemos el caso de los británicos en India: la cultura británica se yuxtapone a las culturas, muy diversas, de este país. Aquí, es el conquistador quien impone la paz al país obligando a respetar las culturas diferentes. Sin embargo, en algunos casos, es el conquistador quien tolera la cultura por medio de la explotación de las poblaciones marginalizadas. En este caso, se observa un multiculturalismo de segregación y no de yuxtaposición pacífica o de tolerancia. Este ha sido el caso de África del Sur, donde se ha experimentado una conversión política hacia una coexistencia menos desigual y más pacífica (Demorgon, 2000). De esta manera, se puede concluir que la multiculturalidad presenta una imagen ambigua.

Se observa que cuando el multiculturalismo ha prevalecido, primero fue por imposición de su presencia a los "otros" que no lo deseaban. Una vez triunfante, esta imposición no siempre fue exterminadora, encuentra ventajas para coexistir con los pueblos indígenas. Es lo que ocurrió con las culturas comunitarias de grupos indígenas de Canadá, por ejemplo, donde "...el multiculturalismo ha llegado a ser exterminador, segregacionista y, después,

se ha mostrado indiferente, pero también ha logrado una posición moral que busca promover el respeto de las diferencias” (Demorgon, 1989: 33, traducción propia). Estos aspectos se presentan también en la mayoría de los pueblos indígenas de América Latina, desde un contexto político en el que ha primado una relación unilateral por parte de los Estados nacionales, principalmente, desde el indigenismo (Aguirre Beltrán, 1982; Barre, 1983).

Generalmente, en el contexto actual de los pueblos indígenas, las relaciones con los Estados nacionales son de tipo multicultural. Son pueblos económicamente pobres, con una gran riqueza cultural y de lenguas, donde las relaciones interculturales e interétnicas se apoyan principalmente en la pobreza material como símbolo del ser indígena y no en lo cultural. En el caso mapuche, las relaciones entre las comunidades y el Estado han sido relaciones interétnicas que, desde los años 80 del siglo pasado, incluyen los conceptos multicultural e intercultural para referirse a las relaciones establecidas en el proceso de democratización del país. En efecto, los mapuches constituyen uno de los pueblos indígenas más numerosos del país y han sido agrupados por el Estado en dos tipos de contextos socioculturales: 1) En *reducciones* o lotes de tierra, donde el Estado chileno reagrupó a los sobrevivientes de la ‘Pacificación de la Araucanía’; 2) En *nuevas comunidades* como consecuencia de adjudicaciones de tierras de acuerdo con la Ley Indígena N° 19.253, de Protección, Fomento, y Desarrollo de los Indígenas de Chile. Sin embargo, la mayor parte la población mapuche vive en el medio urbano como efecto de la sobrepoblación de sus comunidades de origen<sup>2</sup>.

Desde otro punto de vista, los conceptos multicultural e intercultural se relacionan, fundamentalmente, con la educación intercultural bilingüe, educación sugerida por dirigentes indígenas e intelectuales de las ciencias sociales para contextualizar los saberes escolares con los saberes culturales y educativos de los pueblos indígenas (Quilaqueo, Quintrí-

queo, Cárdenas, 2005). Para estos autores, el concepto intercultural se refiere a una relación que compromete saberes culturales y educativos en las relaciones intergrupales y entre personas. Sin embargo, en la perspectiva de las instituciones gubernamentales subyace el punto de vista monocultural donde lo intercultural es, principalmente, para los indígenas. En esta comprensión del concepto intercultural, aflora la idea del multiculturalismo practicado en países donde a las comunidades indígenas se las considera como comunidades culturales separadas (no integradas) en un país, mientras que para los autores Vignaux, Fall y Turgeon (1998), la interculturalidad se refiere al conjunto de procesos psíquicos, relacionales, grupales e institucionales generados por las interacciones de culturas en un tipo de relación de intercambios recíprocos, en la perspectiva del respeto de una identidad cultural de los grupos y personas involucradas.

La noción de contexto que se utiliza en este artículo se refiere a la distinción entre ‘contexto de descubrimiento’ y ‘contexto de justificación’. La idea que subyace en las investigaciones llevadas a cabo en el medio mapuche es construir una epistemología de base para la reflexión de los contextos en los que se desarrollan las relaciones interculturales entre mapuches y no mapuches. De acuerdo con las definiciones aportadas por Muñoz y Velarde (2000), el ‘contexto de descubrimiento’ es todo aquello que tiene que ver directamente con la actividad científica orientada a descubrir y el ‘contexto de justificación’ es el conjunto de actividades destinadas a la prueba, comprobación o verificación de la validez de lo descubierto. Otra noción que complementa la comprensión del problema epistemológico que plantea el develamiento de los contextos interculturales es la noción de inducción. La inducción, para este propósito, se refiere a una concepción que permite justificar un descubrimiento mediante un trabajo empírico de inducción confirmatoria, puesto que se puede utilizar más en el ‘contexto de justificación’ que en el ‘contexto de descubrimiento’. Esto

<sup>1</sup> La reducción se refiere al tipo de tenencia de tierra que el Estado chileno creó para reagrupar a los mapuches sobrevivientes de la guerra denominada “Pacificación de la Araucanía”. Hoy día, una parte de la población mapuche habita en contextos rurales y ocupa lotes de tierra en nuevas comunidades, como resultado de la organización sociopolítica creada por el Estado (Ley Indígena N° 19.253). Sin embargo, la mayoría habita en contextos urbanos.

permite una justificación de las conexiones que implica este tipo de conocimiento, para dar cuenta de los procesos científicos que permitan comprender los tipos de relación entre las comunidades indígenas y las no indígenas. Sin embargo, la inducción se usaría más bien para justificar una teoría en función de los datos de las observaciones que para encontrarla (Reichenbach, 1953).

### Dinámica y génesis de la interculturalidad

La interculturalidad es parte de la dinámica de las sociedades que han elegido procedimientos de unión cultural, primero al interior de ellas mismas y, enseguida, en su relación con las otras culturas. Se parte de la idea que cada cultura posee características que son trascendentales y relevantes también para las otras culturas. Desde esta perspectiva, mantienen siempre al mismo tiempo tanto lo auténtico como la atracción por la otra cultura. Sin embargo, esta interculturalidad, en su dinámica y génesis, sustenta la idea de que las otras culturas se acomodan más bien de manera voluntaria debido a ciertos intereses (Demorgon, 2000). El conocimiento del "otro" es la base de lo que se califica como lo intercultural, son conocimientos estratégicos que permiten representar intenciones del pasado o del presente. Esto refleja bien actitudes culturales que se les atribuyen a los países coloniales con culturas diferentes. Para Abdallah-Pretceille y Porcher (1999), lo intercultural se inscribe en los saberes y las prácticas de todas las sociedades que las irrigan, mezclando las discontinuidades y las apropiaciones, avanzando como el agua, pero siendo durante mucho tiempo disimuladas en las sociedades contemporáneas.

De esta manera, la dinámica en la génesis de lo intercultural (y lo cultural) se sustenta en dos aspectos principales: en lo epistemológico y en lo histórico. Según Demorgon (2000), estos aspectos han permitido verificar la realidad de, por lo menos, cuatro grandes tipos de antecedentes necesarios para el estudio de la dinámica cultural e intercultural. Primero, las culturas y lo intercultural deben definirse teniendo en cuenta las instituciones sociales. Pero se debe tener en cuenta que la institución social dominante como la economía, o la religión o la política por ejemplo, no definen por

sí misma la génesis cultural; es necesario considerar otros aspectos como la historia propia de los pueblos indígenas y los conocimientos culturales entre otros. Puesto que, es el caso de los pueblos indígenas que continúan manifestando y movilizándolo sus propias fuerzas, mediante estrategias diversas de muchos actores. Segundo, las culturas y lo intercultural se vinculan siempre con un proceso histórico en curso. Tercero, el futuro de las culturas y lo intercultural dependen necesariamente de las orientaciones y de las estrategias de todos los actores. Y cuarto, los tres aspectos anteriores permiten plantear que existe un sector social dinámico nuevo que se ocupa de los otros sectores. Las estrategias de los actores se van a determinar en relación a esta dinámica actual, pero van a hacerla también a partir de las grandes culturas societales históricas.

En resumen, la cultura no es un sector yuxtapuesto a otros, ella atañe a todos los sectores. No existe un sector cultural separado, aislado y yuxtapuesto. La dimensión cultural se extiende a cada sector y a su totalidad social y societal, es decir, un estado específico de todo sector de la actividad humana. Lo intercultural es intersectorial y las culturas y lo intercultural son tanto sectoriales como intersectoriales.

### Las culturas y lo intercultural

Las culturas y lo intercultural conjugan, de hecho, pasado, presente y futuro. Desde esta perspectiva, se observa el desarrollo de lo intercultural haciéndose énfasis en dos tentativas de explicación. Una es la perspectiva *culturalista*, donde la cultura se considera como el aspecto determinante. Y la segunda perspectiva sería la *actualista*, donde se considera que solo la estrategia actual es pertinente (Demorgon, 2000). Ahora bien, si estos dos enfoques fueran reconocidos, habría posibilidades para hacer las preguntas interculturales como un conjunto complejo de interacción, cuyo acontecer no se puede tratar fácilmente, puesto que las culturas y lo intercultural son históricos. Por ejemplo, las consecuencias a que llevan las conductas económicas y de información ligadas a organizaciones e instituciones como los grandes bancos y bolsas nacionales: Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, etc., es decir, hoy día, la globalización en curso es la evolución

del conjunto cultural mundial que se presenta también determinante. De ahí, la necesidad de tener una representación más exacta, pero a la vez más compleja, al considerar toda la temporalidad de pasado, presente y futuro de los pueblos indígenas.

En tanto, las culturas singulares nacionales están compuestas de complejas interacciones evolutivas locales dependientes de las grandes orientaciones culturales históricas. En este sentido, Demorgon (2000) ha establecido tres grandes categorías culturales: comunitarias, de los reinos e imperios y nacional-comerciante. Sin embargo, queda abierta la posibilidad de génesis de una nueva composición cultural-societal. Se observa que las grandes culturas societales históricas no se generaron de una sola vez y se puede constatar que son el resultado de saberes y conocimientos contruidos que, en efecto, han presentado formas muy diversas. Se observa también que la crisis que se presenta actualmente no es solo sectorial-económica, sino también cultural.

### Pensar la interculturalidad

Pensar la interculturalidad es afirmar que es posible acceder a formarse en los saberes y conocimientos y a formarse en la práctica de su propia cultura, pero al mismo tiempo en otra cultura, es decir, en la cultura del 'otro' con quien compartimos en un mismo país espacios sociales y territorio. Actualmente, el 'otro' se ha generalizado, pero también se ha acercado. Él viene a nosotros o nosotros vamos a él a través de los desplazamientos, de la comunicación a distancia y existen más posibilidades de encuentros (Quilaqueo, 2005). Formarse para los encuentros, para los intercambios, para la cooperación y para enfrentar los conflictos hoy día es una tarea que concierne cada vez a más personas. Sin embargo, se debe estar consciente de la diversidad y de la complejidad de los intercambios interculturales para no desarrollar una formación superficial que sea fácilmente sobrepasada por la realidad actual y futura.

Se puede pensar también que lo intercultural representa más bien un efecto de moda o una trampa. Desde la perspectiva de las comunidades mapuches, al igual que la de muchos pueblos indígenas de América Latina,

el 'otro' o los 'otros', a partir de su ocupación histórica del territorio donde estaban establecidas las comunidades mapuches, son los colonos españoles quienes dominaron desde su lógica cultural a la población mapuche (Todorov, 1991). También, los 'otros' son los misioneros, los técnicos y especialistas (científicos) que crearon las universidades y, en general, la educación. Además, actualmente, podemos enumerar otras instituciones sociales (educación, política, economía, religión, etc.), las ONG, etc., que continúan desarrollando tipos de relaciones desde una perspectiva histórica, sectorial o intersectorial.

Para pensar la interculturalidad, desde una perspectiva más filosófica, los conceptos de interculturalidad y cultura permiten comprender las dificultades que presenta la comprensión del concepto de interculturalidad. Para Fernet-Betancourt (2001), la interculturalidad no se refiere a la incorporación del 'otro en lo propio', como en lo religioso, moral o ético, sino que busca más bien la transfiguración de lo propio y de lo ajeno sobre la base de lo común y en vista a la creación de un espacio común determinado por la convivencia. Del mismo modo, el concepto de cultura debe comprenderse desde el problema teórico que presenta, puesto que convergen las ciencias humanas y la filosofía en su definición como grandes categorías del quehacer epistémico. Es un concepto que debe tener en cuenta el concepto de sociedad para sobrepasar la terminología provista por el 'positivismo' y 'cientificismo' (Salas, 2003).

Entonces, los contactos y relaciones interculturales, cualquiera sea el motivo y forma, son parte cada vez más frecuente en nuestra vida económica, educacional, política, religiosa y de las comunicaciones. En consecuencia, la formación a la interculturalidad se presenta como una dimensión que, obviamente, no puede estar ausente en la formación universitaria. Sin embargo, es posible constatar que en la mayoría de las universidades este aspecto no forma parte de los contenidos obligatorios. Es posible observar que cuando la interculturalidad se incluye como contenido en los programas se realiza mediante un enfoque descriptivo-comparativo, generalmente, con un acento en lo lingüístico, informaciones culturales prácticas o de civilización. Cierta-

mente, esto es un aporte importante, pero es imprescindible reconocer que hay otras exigencias: identificar y categorizar la producción de saberes y crear nuevos métodos para formar. Es necesario reunir los datos sobre saberes y conocimientos indígenas, por ejemplo, dándolos a conocer de una manera crítica para formar a los no indígenas. En efecto, se debería abogar por un cambio mental que nos obligue a modificar profundamente nuestros viejos puntos de vistas.

Sin embargo, la cuestión intercultural es hoy todavía muy conflictiva. Para algunos, el término está mal elegido. Mejor sería hablar de multiculturalidad y de multiculturalismo. Para los partidarios de lo intercultural, el término se justifica en la medida que la globalización permita que las interacciones estén por sobre las yuxtaposiciones o las segregaciones, pero por otro lado, las opiniones también están divididas. Para algunos autores, lo intercultural se define como el ideal de mañana, pero, por otra parte, es considerado como el espacio para la alteración de las culturas de la cual no se desea renunciar (Gosselin y Ossebi, 1994; Demorgon, 2000), es decir, que se considera como negativo y destructor.

Entonces, ¿cómo podemos comprender las situaciones interculturales? Lo intercultural se puede definir en función de las situaciones sociales, pero particularmente profesionales, en las cuales se manifiesta. Estas son numerosas, pero las que se consideran más frecuentes son las de situaciones interpersonales e intergrupales, por ejemplo, las ocupaciones como negociador, diplomático, jurista, agente de desarrollo, psicólogo, informador de los medios de comunicación y, por supuesto, formador y educador. En síntesis, las situaciones interculturales se presentan en numerosos campos: la enseñanza, el trabajo social, la asesoría de empresas comerciales, o la dirección de empresas relacionadas con lo intercultural, la gestión política de una región o país, las relaciones benéficas, etc.

### **Problematizar las situaciones interculturales**

Con el fin de estudiar las situaciones interculturales, se hace necesario plantear hipótesis, supuestos y preguntas, sin olvidar la gran matriz cultural que a su vez es inter-

cultural, pero al mismo tiempo en función de las situaciones interpersonales e intergrupales en las cuales se presenta. El desarrollo muy distinto de las situaciones interculturales, interpersonales e intergrupales, casi siempre de carácter voluntario, no debe hacernos olvidar la gran matriz intercultural atada a las múltiples estrategias de las sociedades que se expresan mediante los sectores políticos, económicos, de información y religioso, entre otros. De esta manera, un enfoque intercultural histórico y estratégico es fundamental para toda comprensión más singular.

Asimismo, es necesario considerar que los investigadores del tema también son partícipes las situaciones interculturales. Sin embargo se debe ir más allá de las implicancias inmediatas, es decir, debe recurrirse a la problematización. Para ello, algunos ejemplos de temas de problematización permiten mostrar que el investigador también está implicado en la interculturalidad: entre mayoría y minoría en un a sociedad nacional; entre el emigrado y la comunidad de acogida; entre cultura dominante (cultura del Estado) y cultura dominada (por ej., cultura mapuche o cultura regional); entre la cultura regional, o mapuche y la cultura de la ecología; entre la cultura nacional o regional y la cultura virtual; entre la cultura de la escuela y la cultura de la comunidad mapuche, etc.

En conclusión, todos estos temas transversales constituyen 'metatemas', que dicen relación con lo intercultural desde la perspectiva del campo ocupacional; pero situar lo intercultural solamente desde la perspectiva de las ocupaciones lo transforma en un instrumento. De esta manera, sería despojado de su complejidad y las perspectivas de las prácticas profesionales se empobrecerían. En una época donde los cambios profesionales son frecuentes cometeríamos un error al no considerar su extensión, la diversidad y la profundidad de los problemas interculturales. Es cierto que cada uno lo limitará al área donde trabaja y al nivel social en el cual se sitúa, pero esta es la razón por la cual tenemos presente en esta exposición la diversidad y la complejidad de representaciones (descripciones) de lo intercultural, para proponer pasar, si es necesario, de un actor a otro, de un nivel a otro, en función tanto de la época como de su interés, de su actividad profesional y de su libertad.

**BIBLIOGRAFÍA**

- ABALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER, L. (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Ed. Anthropos, Paris.
- AGUIRRE BELTRÁN, G. (1967). *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en mestizo América*. Instituto Indigenista Interamericano, México.
- AGUIRRE BELTRÁN, G. (1982). *El proceso de aculturación*. Ediciones de la Casa Chata, México.
- BARRE, M. CH. (1983). *Ideologías indigenistas y movimientos indios*. Siglo Veintiuno Editores, México.
- BENGOA, J. (1996). *Historia del Pueblo Mapuche*. 5ª Edición. Santiago: Ediciones Sur.
- BRETON, R. (1987). *Géographie des civilisations*. Presses Universitaires de France, Que sais-je ? N° 2317, Paris.
- CANTONI, W. (1978). "Relaciones del mapuche con la sociedad nacional chilena". En *Un estudio sobre las relaciones entre los grupos étnicos en el Caribe de lengua inglesa, Bolivia, Chile y México*. UNESCO: Paris.
- COÑA, P. (1984). *Testimonio de un cacique mapuche*. Primera edición Imprenta Cervantes, 1930, segunda edición ICIRA, 1973. Pehuén Editores, 1984, Santiago.
- COSTA-LASCOUX, J. (1999). Citoyenneté et multiculturalisme. En Hilly, M. et Lefebvre, M. (Sous la direction), *Identité collective et altérité*. L'Harmattan, Paris, France pp. 53-76
- DEMORGON, J. (1998). *L'Histoire Interculturelle des Sociétés*. Anthropos: Paris
- DEMORGON, J. (2000). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Anthropos: Paris
- DEMORGON, J. ET LIPIANSKY, M. (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Éditions Retz: Paris.
- FARON, L. (1969). *Los mapuches, su estructura social*. Instituto Indigenista Interamericano, México.
- FOERSTER, R.; MONTECINO, S. (1988). *Organizaciones, Líderes y Contiendas Mapuches (1900- 1970)*. Centro de la Mujer, Temuco.
- FORNET-BETANCOURT R. (2001). "Filosofía e interculturalidad en América Latina, Intento de introducción no filosófica". En Heise M. (ed.), *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Inversiones Hathuey S.A.C., pp. 63-73.
- GLAZER, N. (1996). "Multiculturalism and American Exceptionalism", communication au colloque Multiculturalism, Minorities and Citizenship, Florence, avril 1996.
- Gosselin, G. (1994). *Les sociétés pluriculturelles*. L'Harmattan: Paris.
- HESS, R; WULF, C. (1999). *Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel*, Ed. Anthropos: Paris.
- MARROQUIN, A. (1977). *Balace del Indigenismo*. Ediciones Especiales: 76, Instituto Indigenista Interamericano, México.
- MUÑOZ, J.; VELARDE, J. (2000). *Compendio de epistemología*. Editorial Trotta, Madrid.
- ORELLANA, M. (1994). *Prehistoria etnología de Chile*. Santiago: Universidad de Chile, Bravo y Allende editores.
- QUILAQUEO, D.; QUINTRIQUEO, S.; CÁRDENAS, P. (2005). *Educación, curriculum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Frasis editores, Santiago.
- QUILAQUEO, D. (2005). "Educación intercultural desde la Teoría del Control Cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche". *Cuadernos Interculturales*, Año 3 N° 4. Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP), Universidad de Valparaíso, pp. 37-50.
- QUILAQUEO, D.; QUINTRIQUEO, S. (2008). "Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile". *Cuadernos Interculturales*, primer semestre, año/vol. 6, número 10, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile, pp. 91-110
- REICHENBACH, H. (1953). *La filosofía científica*. Fondo de Cultura Económica, México-Buenos Aires.
- SALAS, R. (2003). *Ética Intercultural. (Re) Lecturas del pensamiento latinoamericano*. Ediciones UCSH, Santiago.

TODOROV, T. (1991). *Nosotros y los otros*. Siglo Veintiuno Editores, S. A., México.

TODOROV, T. (1993). *Las morales de la historia*. Barcelona, España, Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

VILLALOBOS, S.; ALDUNATE, C.; ZAPATER, H.; MÉNDEZ, L. Y BASCUÑAN, C. (1982). *Relaciones fronterizas en la Araucanía*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.

WIEVIORKA, M. (1996). *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. La Découverte, Paris.



# Posibilidades y limitaciones de la educación intercultural en contexto mapuche<sup>1</sup>

## Possibilities and limitations of the intercultural education in mapuche context

Dr. Segundo Quintriqueo M.\*

Aceptación: Diciembre - 2008

Aprobación: Marzo - 2009

### RESUMEN

El presente artículo tiene por objeto la educación intercultural en contexto mapuche, donde se exponen antecedentes teóricos y prácticos referidos a su origen en América Latina y Chile, asociado al carácter histórico, monocultural y centralizado de la educación. La educación intercultural es definida en relación a las demandas históricas de las familias y comunidades para mejorar la educación y valorar el patrimonio cultural mapuche en la educación escolar. Como resultado se presenta un análisis sobre las posibilidades y limitaciones de la educación intercultural en relación a la coexistencia de racionalidades: mapuche y no mapuche en contexto intercultural. Estas racionalidades generan una distancia epistemológica en la definición de contenidos y finalidades educativas para la formación de persona en contexto de relaciones interétnicas e interculturales.

**PALABRAS CLAVE:** Educación intercultural, contexto mapuche, currículum intercultural

### ABSTRACT

This article has as a main objective intercultural education in mapuche context, where theoretical and practical antecedents are exposed, referring to their origin in Latin America and Chile, which is associated to the historical, monocultural and centered character of education. Intercultural education is defined in relation to the historical demands of families and communities in order to improve education and value cultural mapuche heritage on school education. As a result it is presented an analysis about the possibilities and limitations of intercultural education in relation to the coexistence of rationalities: mapuche and non mapuche in intercultural context. These rationalities generate an epistemological distance on the definition of the educational contents and objectives for the formation of the person in the context of interethnic and intercultural relationships.

**KEY WORDS:** intercultural education, mapuche context, intercultural curriculum

\* Académico Escuela de Educación Básica, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Correo: squintri@uct.cl

<sup>1</sup> El artículo comunica un aspecto de la Tesis Doctoral "Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de La Araucanía" (Quintriqueo, 2007) y al proyecto Fondecyt n° 1085293 "Racionalidad del método educativo mapuche, desde la memoria social de kimches: fundamentos para una educación intercultural".

## 1. INTRODUCCIÓN

La investigación sostiene como hipótesis que los *kimches* -personas sabias- y padres de familias conocen los fundamentos, contenidos y finalidades educativas para la formación de persona en saberes y conocimientos mapuches<sup>1</sup>. Sin embargo, históricamente, la escolarización de niños mapuches se realiza sobre la base de contenidos y finalidades educativas monoculturales occidentales. Cuando los niños se incorporan a la educación escolar, adquieren un conjunto de contenidos y finalidades educativas, objetivos de enseñanza y aprendizaje, que se fundamentan en lógicas de saberes y conocimientos educativos no mapuches. Al no explicitarse ambas lógicas de conocimientos, occidental y mapuche, se genera en los alumnos problemas en el aprendizaje de contenidos, en el cumplimiento del trabajo escolar y la comunicación intercultural. El conocimiento occidental está relacionado con ciertas categorías del saber disciplinar consignado en los sectores y subsectores de aprendizaje del currículum escolar. El conocimiento mapuche está relacionado con un conjunto de saberes representados en la memoria individual y social de la familia y la comunidad. Ambas categorías y racionalidades de conocimientos mapuche y occidental son objeto de estudio para la generación de una base de conocimientos que fundamenten la educación intercultural.

La educación intercultural en América Latina tiene sus orígenes en países como Guatemala, Ecuador, Perú, Colombia, México y Bolivia (Chiodi, 1990; Moya, 1996). En dicho contexto, y también en Chile, la educación intercultural se relaciona con las demandas de los Pueblos Indígenas para tener mejores oportunidades y el acceso a una mejor calidad de la educación. Entonces, se fundamenta en el marco de las relaciones interétnicas e interculturales, marcada por el contacto histórico entre mapuches y no mapuches, donde las decisiones sobre políticas educacionales tienen un carácter centralizado, desde organismos centrales creados por el Estado. Primero, por

las organizaciones coloniales, y segundo, en el marco de la configuración del Estado. El sistema educacional desde estos dos momentos de la historia, ha privilegiado sistemas culturales dominantes, donde no se consideran las culturas originarias. Este es un proceso similar en los sistemas educacionales en Chile y América Latina. Así, en el marco de la formación escolar y las relaciones sociales, se ha creado una cultura oficial y otras marginales o periféricas (Magendzo, 1986). ***El carácter histórico monocultural y centralizado de la educación en Chile***, particularmente en el subsistema de Educación Básica, se mantiene hasta hoy día, aun cuando en las últimas cinco décadas ha surgido una consideración de la diversidad étnica y cultural en el campo de la educación en el país (Catriquir y Durán, 1997; Magendzo, 2007).

El carácter monocultural de la educación deviene desde de la constitución del Estado-nación chileno en el siglo XIX, donde se enfatizan los principios culturales de civilización, centralismo político y unidad nacional (Egaña, 2000; Magendzo, 2007), expresados en el reconocimiento de una cultura única oficial y legitimada social e institucionalmente por la escuela (Rokwell, 1995; Perrenoud, 2005; Quintriqueo, 2007). Este modelo educativo se ha configurado teniendo como referente el primer mundo (Labarca, 1939), en cuyo proceso no se reconocen las culturas originarias al interior de la sociedad nacional.

Solo a partir de los noventa se aprecia una orientación hacia la consideración de las diferencias culturales y étnicas en el subsistema de Educación Básica, aunque con políticas específicas, sin modificar el sistema en su conjunto. Estas políticas se operacionizan a través del currículum, que expresa los mismos rasgos antes expuestos: monocultural, centralizado y homogeneizante, lo cual se observa en diversos instrumentos oficiales tales como: 1) La Ley de Disposición Fundamental sobre la materia, de 1813, que reglamenta la Educación Primaria; 2) La Ley de Instrucción Primaria, de 1860; 3) La Ley de Enseñanza

<sup>2</sup> Un avance del artículo ha sido presentado en el Ciclo de Conferencia REUNA en el marco de la proyección al medio del CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN CONTEXTO INDÍGENA E INTERCULTURAL (CIECII), de Iniciativa Científica Milenio (ICM). Universidad Católica de Temuco.

Obligatoria, de 1920; 4) La Ley Orgánica Constitucional, de 1990; y 5) Programas educacionales de las diferentes reformas (Labarca, 1939; Egaña, 2000). En ese contexto, las políticas educacionales han sido estudiadas en Chile por Brunner (1988) y Magendzo (1986); en América Latina por Tedesco (2000), y en otras partes del mundo por Forquin (1997) y Perrenoud (2005), donde se exponen las desigualdades sociales, culturales, educacionales y económicas como fenómenos asociados a políticas educativas y curriculares que no consideran las diferencias. En su defecto, estas políticas educacionales generan una distancia cada vez mayor no solo entre los grupos socioeconómicos más bajos y aquellos más altos en Chile y América Latina, sino también en la distancia epistemológica y política en las diferencias socioculturales y étnicas (Tedesco, 2000; Quintriqueo, 2007).

El currículum escolar chileno es un reflejo del modelo cultural occidental, particularmente el educativo, que ha escolarizado a muchas generaciones de mapuches desde la masificación de la escuela, respondiendo al imaginario nacional que ha involucrado a diversos sectores de la sociedad, generando una relación hegemónica del saber occidental con relación al saber mapuche. En este sentido, los documentos oficiales y recursos educativos no solo movilizan estereotipos, sino también estados de silenciamiento y ocultamiento. Producto de este proceso, las generaciones jóvenes de mapuches y no mapuches manifiestan su desconocimiento respecto de la sociedad y cultura mapuche. Un impacto de estos fenómenos de negación y ocultación, son los grados en que los individuos asumen o rechazan su identidad étnica, como uno de los aspectos centrales en la transformación de la familia y la comunidad (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008).

En ese contexto, *las demandas educacionales de los pueblos originarios y propuestas del Estado chileno* se relacionan con la necesidad de una educación diferenciada (Catriquir y Durán, 1997). Esta demanda progresivamente se ha ido perfeccionando, hasta plantear la necesidad de incluir la diversidad sociocultural y étnica en los diversos niveles del sistema educacional: Pre-escolar, Básico, Medio y Superior. En este proceso, la demanda

por una educación diferenciada, no solo busca superar la educación uniforme, etnocéntrica y nacionalista, sino que además, la revisión de programas de renovación curricular que focalice la incorporación del medio, la cultura y principalmente a la persona (Catriquir y Durán, 1997). Por su parte, las demandas que las organizaciones indígenas plantean, desde los inicios del siglo XX hasta la década de los setenta, se centra en la incorporación de la lengua mapuche *mapunzugun* en el sistema escolar (Foerster, 1988; Canales, 1998). Hacia fines de los 80, la demanda se refiere a una Educación Intercultural Bilingüe (Documento, acuerdo de Nueva Imperial, 1989). El propósito es superar procesos de homogeneización nacional y la asimilación forzada en el ámbito político, cultural, social y educacional (MIDEPLAN, 2004; UNESCO, 2005). Desde la década de los ochenta en adelante se instala el “debate público por la autonomía, el reconocimiento constitucional y el derecho a la libre determinación” (MIDEPLAN, 2004:94). Los instrumentos jurídicos internacionales que vienen a sustentar estas demandas políticas son el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (INSTITUTO INDÍGENA INTERAMERICANO, 1996), la Ley Indígena N° 19.253 y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990) N° 18.944, constituyen las primeras bases para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En el ámbito educativo, esta última ley, en su artículo N° 28, señala que es preciso incorporar en los programas de estudio nacional una unidad que permita a los alumnos conocer adecuadamente las culturas indígenas, sus idiomas y la valoración de Estas. A ellos se agrega el uso y conservación de los idiomas indígenas junto al español en las áreas de alta densidad indígena. En este sentido, plantea establecimiento de unidades programáticas que posibiliten a los educandos el aprendizaje de su propia cultura e idioma, para valorarse positivamente tanto en el medio escolar, comunitario y la sociedad global. También, se consigna el compromiso que deben tener las instituciones universitarias en promocionar y establecer cátedras de historia, cultura y lenguas indígenas en el currículum de la formación universitaria.

Entonces, la EIB se concibe como un enfoque educativo que permite enriquecer la

formación de persona y la calidad de la educación para todos los actores involucrados: indígenas y no indígenas (Cañulef, 1998; Chiodi y Bahamondes, 2002; Quintriqueo, 2007). Por su parte, la educación intercultural tiene como centro la relación y comunicación necesaria entre personas y grupos sociales que tienen representaciones diferentes sobre fenómenos socioculturales marcados por el contacto interétnico e intercultural y reproducido a través de procesos de socialización. Uno de los problemas que aborda la educación intercultural es la incorporación de la lengua indígena al sistema escolar y con ella busca la pertinencia en la enseñanza del castellano como segunda lengua; de igual modo, se orienta hacia el desarrollo de la lengua indígena en el sistema escolar. En el ámbito de la política pública, la educación intercultural se incorpora en el marco del proceso de innovación. Por ejemplo, el Ministerio de Educación chileno plantea la educación intercultural como una política para asegurar igualdad de oportunidades, mejorar la calidad de los aprendizajes de los integrantes de las etnias reconocidas por el Estado, ampliando la oferta educativa desde una concepción pluricultural, a fin de contribuir y favorecer las prácticas que fortalezcan las costumbres y formas de entender el mundo de un significativo sector de nuestra sociedad (MINEDUC, 2005).

## 2. METODOLOGÍA

La investigación es de carácter descriptiva (Rodríguez, Gil y García, 1999) y se inscribe en el marco de la Metodología de la Investigación Educativa (Gauthier *et al.*, 1998; Bisquerra, 2004). Los enfoques metodológicos retenidos son: 1) La investigación socioeducacional (Bonaf, 1998; Gauthier, 1998; Fernández, 2003); y 2) El análisis sociohistórico (Durán y Cárdenas, 1983; Egaña, 2000). La investigación se realiza en el contexto de seis escuelas de Educación Básica de la IX Región, situadas en comunidades mapuches. Las escuelas son: Tres Cerros, Nielol y *Truf-Truf* de la comuna de Padre Las Casas; El Crucero de la comuna de Temuco; Huentelar y San Lorenzo de la comuna de Nueva Imperial.

En el medio escolar, la técnica de muestreo empleada es intencional, por conglome-

rado no probabilístico (Bisquerra, 2004). En el conglomerado alumnos(as) se considera una muestra total de 268 sujetos. De estos, 109 corresponden a la escuela Nielol, 50 a la escuela Tres Cerros, 32 a la escuela *Truf-Truf*, 14 a la escuela Huentelar, 24 a la escuela San Lorenzo y 39 a la escuela El Crucero. Considera alumnos de 5° a 8° año de Educación Básica, debido a que tienen niveles básicos de lectura, para responder en forma adecuada el cuestionario que se considera en la investigación. En las escuelas que conforman la muestra, el 92,5% de la población escolar corresponde a alumnos de ascendencia mapuche. En el conglomerado padres se considera una muestra de 167 sujetos.

Para la recolección de la información, en el medio escolar se aplica un cuestionario con escala de valoración *Likert* a 268 alumnos, 167 padres y 21 profesores, en las seis escuelas que considera la investigación. En el medio comunitario se aplican entrevistas individuales a 16 *kimches*, con preguntas semiestructuradas y semidirigidas (Quivy y Campenhoudt, 1998).

El procesamiento y análisis de los datos se realiza mediante resúmenes de casos y una descripción cualitativa de las frecuencias, a través del sistema de análisis SPSS. Los datos son tratados en base a una codificación abierta y axial (Bisquerra, 2004), en relación a las categorías y dimensiones que están en la base del modelo de análisis. El análisis de los datos es descriptivo a través del Análisis de Contenidos (AC) que busca relevar núcleos de saberes centrales de orden abstracto, dotados de sentido y significado desde la perspectiva de los sujetos que se consideran de la muestra, a partir de contenidos concretos expresados en el texto. Este método opera en dos fases: primero, la producción de significados mediante construcción de un sistema jerárquico de categorías que deriva de la combinación del Método de Comparaciones Constantes (MCC) y el Análisis por Unidades Temáticas (AUT) (Krippendorff, 1990; Quivy y Campenhoudt, 1998). En este proceso se construye una teoría fundamentada en relación a los significados culturales de los datos con respecto a los contenidos centrales y relevantes (Krippendorff, 1990).

### 3. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

*Las posibilidades y limitaciones de la educación intercultural* se relacionan con: 1) La valoración del saber y conocimiento mapuche como elemento de identidad sociocultural; 2) La valoración del *mapunzugun* como herramienta de dominio y comunicación del conocimiento mapuche; y 3) La presencia de saberes y conocimientos mapuches para mejorar procesos de aprendizaje en el medio escolar.

En el marco de la educación intercultural, la identidad sociocultural de los estudiantes, asociada a los elementos de la cultura y la comunidad mapuche, están en la base de la identidad individual y se expresa en el nombre de la familia, el conocimiento sobre el *mapunzugun* y los parientes de la comunidad. El saber y conocimiento que se enseña en la escuela están consignados en el marco curricular y aquellos que los profesores portan como producto de la socialización en el marco de la cultura occidental. Al interrogar si “El saber que se enseña en la escuela, tiene más valor que el saber mapuche”, se constata que el 52% de los alumnos y el 53% de los padres atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto significa que los alumnos como los padres tienen conciencia que eso que se aprende en la escuela tiene mayor valor que los saberes sociales que existen en la familia y la comunidad. En cambio, los profesores sostienen que el saber que se enseña en la escuela no tiene más valor que el saber mapuche, atribuyendo un 62% de valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo. Esto significa que los profesores son conscientes que en el medio escolar coexisten varios tipos de saberes, o bien, que existe un espacio para la enseñanza del saber mapuche.

En el mismo sentido, al preguntar sobre la presencia de conocimiento mapuche en la escuela, el 72% de los alumnos y el 67% de los profesores atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo en que “La enseñanza escolar permite conocer y apreciar a la gente del pueblo mapuche”. Significa que la escuela utiliza distintos mecanismos para que los alumnos, sean mapuche o no, logren un conocimiento y cierto aprecio sobre la gente mapuche en el contexto regional. Sin embargo, el 72% de los padres atribuyen una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo en que la identidad mapuche se aprende en la escuela. Esto significa que los padres son conscientes que la identidad mapuche los niños la aprenden fundamentalmente en el medio familiar y comunitario.

Sorprendentemente, al interrogar sobre la identidad de los niños en el medio escolar, el 73% de los alumnos y el 76% de los padres atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo que “En la escuela me identifico como mapuche por mi(s) apellido(s)”. Significa que para los alumnos como para los padres, en la escuela los niños en forma explícita o implícita reciben un conocimiento sobre los mapuches, lo cual les permite identificarse como perteneciente a la familia y la comunidad. Es decir, el apellido como un conocimiento parental es un elemento fundamental para la identificación de los niños y adolescentes. Por su parte, el 100% de los profesores atribuyen una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo con respecto al mismo aspecto. Esto significaría, según la apreciación del profesorado, el conocimiento sobre los parientes asociado al uso del *mapunzugun* no constituye un elemento de identificación mapuche para los niños y adolescentes en la escuela (Véase Tabla N° 1).

Tabla N° 1. La valoración del saber y conocimiento mapuche en el medio escolar

Categorías	Actores	Escala de valoración			%
		No sé	En desacuerdo o Muy en desacuerdo	De acuerdo o Muy de acuerdo	
Valoración del saber mapuche en la escuela	Alumnos	20	28	52	100
	Padres	13	34	53	100
	Profesores	14	62	24	100
La enseñanza escolar permite conocer y apreciar a la comunidad mapuche	Alumnos	14	14	72	100
	Padres	7	72	21	100
	Profesores	4	29	67	100
Identificación mapuche en los niños en el medio escolar	Alumnos	9	18	73	100
	Padres	10	14	76	100
	Profesores	0	100	0	100

**Lengua y cultura mapuche** se relacionan con el patrimonio cultural mapuche. El *mapunzugun* lengua mapuche constituye un medio de enseñanza y aprendizaje de contenidos educativos propios. Al preguntar si “Los profesores usan la lengua mapuche para enseñar las materias escolares”, el 70% de los alumnos, el 60% de los padres y el 53% de los profesores atribuyen una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo. Esto se interpreta como una ausencia real del *mapunzugun* en las prácticas pedagógicas de profesores que tienen por objeto la enseñanza de contenidos, sean mapuches o no mapuches, para la formación de alumnos que aún conservan un conocimiento sobre su cultura y lengua vernácula. En las escuelas que se consideran en la muestra, sobre el 90% del alumnado es de ascendencia mapuche, tomando como indicador sus apellidos y la mayoría de los miembros de las comunidades habitualmente socializan la tradición cultural haciendo uso del *mapunzugun*. Se constata que los profesores son conscientes sobre la ausencia del conocimiento mapuche asociado el uso de la lengua mapuche para enseñar las materias en clases.

Al interrogar sobre el dominio de los profesores con respecto a conocimientos mapuches y el uso del *mapunzugun* en la enseñanza escolar, el 71% de los alumnos y el 51% de los padres atribuyen una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo. Esto significa que existe una escasa presencia del *mapunzugun* como conocimiento de dominio de los profesores y, por tanto, es muy difícil ser enseñado en la escuela. Sin embargo, sorprendentemente el 86% de los profesores atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo con respecto al mismo aspecto. Esto significa que los alumnos pueden hablar el *mapunzugun* en clases, para comprender el conocimiento escolar. O bien, los profesores tendrían un dominio sobre conocimientos mapuches, pero que son ocultados o negados en la enseñanza escolar.

En la misma lógica del contexto socio-cultural mapuche y el conocimiento que los niños poseen producto de la socialización en la familia y la comunidad, se pregunta sobre la idea de integrar el *mapunzugun* a la enseñanza escolar. Al respecto, el 73% de los alumnos, el 75% de los padres y el 70% de los profesores atribuyen una valoración de acuerdo o muy de

acuerdo en que “Es importante que en la escuela se enseñe la lengua mapuche”. Aquí se constata que en general los alumnos, padres y profesores aceptan y son conscientes sobre la

necesidad de considerar contenidos y finalidades educativas mapuches para desarrollar procesos de escolarización en escuelas situadas en comunidades (Véase Tabla N° 2).

Tabla N° 2. El mapunzugun como herramienta para comunicar el conocimiento mapuche

Categorías	Actores	Escala de valoración			%
		No sé	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	De acuerdo o Muy de acuerdo	
Uso de la lengua mapuche en la enseñanza escolar	Alumnos	9	70	21	100
	Padres	17	60	23	100
	Profesores	23	53	24	100
Conocimiento y uso del mapunzugun por parte de los profesores	Alumnos	14	71	15	100
	Padres	11	51	38	100
	Profesores	0	14	86	100
Importancia del uso del mapunzugun en la escuela	Alumnos	13	14	73	100
	Padres	10	15	75	100
	Profesores	6	24	70	100

El contenido educativo mapuche se relaciona con saberes y conocimientos del patrimonio cultural que está en la base para la formación de persona y que es deseable de ser considerados como contenidos en la enseñanza escolar. Al interrogar si “Los profesores conocen saberes y conocimientos sobre el parentesco, la relación con la naturaleza y la religiosidad mapuche”, el 55% de los alumnos, el 58% de los padres y el 76% de los profesores atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto significa que los profesores tienen conocimientos categorías de saberes mapuches, las cuales podrían ser integradas en las prácticas educativas escolares.

Con respecto a que “En la escuela se practica la cultura mapuche como el *We Xipantu* año nuevo mapuche, el *palin* deporte tradicional mapuche, similar al jockey sobre césped y el *gürekan* arte textil propiamente mapuche, el 75% de los alumnos, el 83% de los padres y el 90% de los profesores atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo.

Esto se interpreta como una presencia real de aspectos del conocimiento cultural mapuche en la escuela y se observa su importancia para la formación de persona, ya sea en el medio familiar como en el medio escolar. Desde el punto de vista de los profesores significa que son conscientes de la importancia que tienen algunas prácticas de la tradición oral como el *palin* y el *gübam*, en la enseñanza escolar.

Al interrogar si “Los padres y familiares enseñan conocimientos mapuches, tales como la relación de parentesco y la relación con la naturaleza en *mapunzugun*”, el 67% de los alumnos, el 64% de los padres y el 70% de los profesores atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto se interpreta como una implicación directa de los padres y parientes en la transmisión del saber mapuche a niños y adolescentes. Al mismo tiempo que en la actualidad existen prácticas de transmisión del saber y conocimiento sociocultural en el medio familiar, haciendo uso del *mapunzugun* (Véase Tabla N° 3).

Tabla N° 3. Presencia de saberes y conocimientos mapuches en el medio escolar

Categorías	Actores	Escala de valoración			%
		No sé	En desacuerdo o Muy en desacuerdo	De acuerdo o Muy de acuerdo	
Dominio de saberes mapuche por parte de profesores	Alumnos	24	21	55	100
	Padres	19	23	58	100
	Profesores	5	19	76	100
Prácticas culturales mapuches en la escuela	Alumnos	8	17	75	100
	Padres	8	9	83	100
	Profesores	5	5	90	100
Enseñanza del conocimiento cultural mapuche en el medio escolar	Alumnos	15	18	67	100
	Padres	12	24	64	100
	Profesores	7	23	70	100

#### 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Desde el programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del Ministerio de Educación (MINEDUC), se define la educación intercultural en tres ámbitos de intervención vinculada con la acción docente: 1) Mejora- miento de las prácticas pedagógicas de profesores que se desempeñan en áreas con población indígena; 2) Incorporación de métodos de enseñanza y aprendizaje desarrollados por la familia y comunidades indígenas al proceso de formación de sus hijos; y 3) Generación de espacios de participación de los profesores con miembros de comunidades indígenas a fin de elaborar y construir materiales de enseñanza que integren saberes, técnicas y visiones de mundo al currículum y la gestión escolar (MINEDUC, 2005). Hoy día, la educación intercultural en Chile y en América Latina en general, en el marco de fuertes movimientos indígenas, ha hecho necesaria una reflexión en torno a las tensiones entre educación escolar y demandas indígenas, para la formación de persona en el medio escolar. Ello es cada vez más pertinente, en un contexto de globalización que hegemoniza y empuja al mundo para aceptar una racionalidad y un modelo de vida con un futuro enmarcado en el neoliberalis-

mo. Este modelo de vida genera, a su vez, una creciente proliferación de identidades locales que no logran constituir un eje en relación con el marco cultural y social propio de los indígenas (Bonfil, 1993; Godenzzi, 1996b).

En ese marco, el concepto de interculturalidad hace referencia no solo del reconocimiento de la existencia de las culturas indígenas, sino que busca provocar un diálogo entre estas, una calidad de la enseñanza y aprendizaje en relación con el saber indígena-occidental y a la inversa. Sin embargo, en el estudio se constata una polarización en la valoración del saber mapuche en la enseñanza escolar, asociada a la identificación de niños y jóvenes. Por una parte, los alumnos y profesores valoran de acuerdo o muy de acuerdo con respecto a la incorporación del conocimiento mapuche para la formación de persona en el medio escolar. Por otra parte, los padres atribuyen una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo con respecto a que la enseñanza escolar permite conocer y apreciar a la comunidad mapuche y que el conocimiento mapuche constituya un elemento de identificación en la escuela (Véase Tabla N° 1). Los datos permiten asumir que en el medio escolar existen tensiones, conflictos y relaciones de poder

susceptibles de ser modificados por la voluntad de los individuos. En efecto, es necesario asumir que el conocimiento cultural mapuche está presente en el medio escolar y que, por tanto, la relación dialógica a través de una educación intercultural que considere la lógica del conocimiento propio de los alumnos, se configuran como un proyecto de vida a construir y consolidar en forma permanente (Abdallah-Pretceille, 2001; Quintriqueo, 2007).

En ese contexto, la educación intercultural no es ni debe ser educación para los grupos diferenciados culturalmente, sino debe estar orientada a la comunidad educativa en su conjunto, para la formación escolar de sujetos de ascendencia mapuche y no mapuche, en una relación dialogante entre pueblos, los contenidos y finalidades educativas que la sustentan (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005). Es una educación que aspira a formar sujetos capaces de descubrir las diferencias, reconocerlas y comprenderlas dentro del carácter relacional de las culturas. Estas relaciones pueden ser y han sido muchas veces de conflicto. El aula intercultural, desde este paradigma, busca que los estudiantes puedan ver en las diferencias no solo una alternativa al modo de vida de la cultura de origen, sino también una alternativa posible de ser incorporada en la escuela y en la vida social. Esto significa, la valorización de la identidad, los contenidos y finalidades educativas de los otros, para la formación de persona; construcción de conocimientos y competencias dialógicas entre el saber social mapuche y occidental en el medio escolar.

La educación intercultural en el contexto regional (VIII, IX y X región) constituye una estrategia didáctica que tiene en cuenta paradigmas socioculturales mapuche y occidental en el marco de sus respectivas epistemologías que están en la base de la construcción de conocimientos educativos, desde ambas lógicas sociales y culturales en interrelación. Así, la educación intercultural se define como una herramienta y noción operativa (Küper, 1993; Godenzzi, 1996a), utilizada para designar las relaciones y encuentro de grupos humanos iguales, pero diversos (Nilo, 1999) en su manera de sentir, pensar y actuar. En este proceso se reconoce la identidad individual y social, diferenciada por elementos como la lengua, el

territorio, una concepción de mundo y racionalidad con relación a la construcción de saberes y conocimientos propios. La dimensión bilingüe se entiende como una herramienta que permite comprender y estudiar saberes y conocimientos mapuches y no mapuches, para una mejor comunicación intercultural entre los miembros de sociedades con lógicas culturales diferentes. Sin embargo, en la perspectiva de la mayoría de alumnos, padres y profesores, en clases de escuelas consideradas en la muestra no se conoce o no se habla el *mapunzugun*, para comunicar contenidos y finalidades educativas mapuches que conservan una racionalidad distinta al conocimiento escolar. Aunque se constata en la valoración de todos los actores, una inclinación favorable sobre la importancia y necesidad de incorporar el uso y conocimiento del *mapunzugun* asociado a la enseñanza de conocimientos culturales mapuches, desde una educación intercultural y bilingüe (Véase Tabla N° 2).

Entonces, uno de los principales obstáculos para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, se relaciona con la internalización de ideologías y creencias profundamente arraigadas, tanto de las sociedades dominantes como de los Pueblos Indígenas (Moya, 1996). Existe un ideal de monolingüismo como componente de un Estado nacional homogéneo y un prejuicio sobre la supuesta inferioridad de las lenguas y culturas indígenas y su consecuente incapacidad de transformarse en instrumentos eficientes de procesos educativos modernos y de alta calidad. Prevalece una concepción de bilingüismo sustractivo, fundamentado en la creencia que para aprender bien la lengua nacional hay que abandonar y olvidar la lengua indígena propia; y que si los niños ya hablan más o menos bien el castellano, no conviene 'regresar al pasado' y permitir que aprendan y pierdan el tiempo con las lenguas ancestrales.

En la actualidad, en el desarrollo del currículum escolar existe un desafío para atenuar conflictos sociocognitivos e identitarios en contextos donde coexisten la racionalidad mapuche y no mapuche, en la construcción del saber y conocimiento educativo en el nivel de Enseñanza Básica ¿Es posible superar el problema de conflicto sociocognitivo e identitario de alumnos de ascendencia mapuche?

¿En contexto mapuche existe la apertura del profesorado y de quienes tienen a cargo la gestión educativa, para incorporar las expectativas locales sobre la formación de persona desde un enfoque educativo intercultural que tiene por objeto de colaboración activo-participativa de la familia y la comunidad mapuche en el desarrollo de actividades educativas escolares? En el estudio se constata que en general los alumnos, padres y profesores valoran positivamente el conocimiento mapuche que poseen los profesores, las prácticas culturales mapuches que se desarrollan en el medio escolar, lo cual favorecería una educación intercultural (Véase Tabla N° 3).

La escuela es considerada como espacio educativo por excelencia, la sala de clases, con diversas variantes de organización en función de actividades que se desarrollen ¿la escuela como institución del Estado, responsable de la formación de niños y adolescentes en las dimensiones física, social y cultural, muestra apertura a la participación comunitaria en los procesos educativos? De acuerdo a los datos, la comunicación entre escuela y comunidad ha sido solo circunstancial, accidental y superficial, lo cual persiste hasta hoy día. Esta situación es contradictoria con las propuestas del Ministerio de Educación que postula a una escuela abierta a la relación con la comunidad, donde se amplían los horizontes de la escuela, produciéndose relaciones comunicativas reversibles, esto es, Escuela-Comunidad - Comunidad-Escuela, generando una nueva concepción de espacio educativo.

La formación escolar de niños y adolescentes se inscribe en un contexto donde coexisten racionalidades del saber mapuche y no mapuche. Esto supone un profesor que comprende estas racionalidades y que conoce los saberes educativos de ambas racionalidades, para orientar una educación fundada en conocimientos propios (Quintriqueo, 2008). Este supuesto pone en evidencia la necesidad de establecer una relación entre el saber docente (Gauthier *et al.*, 1997) y el saber mapuche, en procesos educativos de escuelas que se sitúan en contexto de comunidades mapuches. En este sentido, habría que preguntarse ¿en qué incide una relación entre el saber educativo occidental y mapuche en el aprendizaje escolar? Además, si en la formación escolar,

en las actividades de enseñanza se explicitan las relaciones de poder entre la cultura mapuche y no mapuche, con el fin de plantear una relación intercultural desde el saber y conocimiento propio de las comunidades. La educación intercultural debería ser capaz de conjugar saberes, puesto que no se trata de una educación para indígenas, por indígenas, acerca de conocimientos indígenas. Entonces, debe propender a la vinculación de la ciencia universal con los saberes y conocimientos cotidianos, en el marco de una educación que propicie la construcción de conceptos, procedimientos y actitudes científicas, estableciendo una relación con los diferentes sistemas de entendimiento sobre la realidad.

## 5. CONCLUSIONES

Los contenidos de un currículum intercultural radican en la forma de concebir la formación, en relación con orientaciones precisas para comprender las lógicas de pensamientos, saberes y conocimientos educativos que están en la base. La transmisión de estos contenidos permite a las nuevas generaciones desenvolverse en el marco de la sociedad que ha establecido un conjunto de disposiciones que la persona debe desarrollar en su identidad individual y social, en relación con los conocimientos del patrimonio cultural mapuche y no mapuche. En efecto, el currículum intercultural tiene como finalidad la organización y sistematización de contenidos educativos propios de los educandos, transmitidos a partir de la socialización en el medio familiar y comunitario.

En los Pueblos Indígenas, en general, el saber y conocimiento están en relación directa con el mundo natural, la relación de parentesco en la comunidad y el conocimiento sobre el universo. Estos saberes son construidos a través del desarrollo histórico de los pueblos. Es el producto de un proceso de creación mental y cognitiva que configura el patrimonio cultural objetivo y subjetivo. De esta manera, el patrimonio cultural mapuche se constituye por elementos como: valores, creencias, normas, reglas, saberes y conocimientos propios asociados al patrimonio cultural objetivo (tecnológico) y subjetivo (pensamiento), que por medio de una lógica contribuyen al desarrollo de la familia y la comunidad. Estos saberes se asumen como el

fundamento de los contenidos educativos para la enseñanza y el aprendizaje intercultural de niños mapuches y no mapuches.

Entonces, el profesor no puede contar únicamente con los saberes formalizados para el desarrollo de su clase. Por una parte, la práctica pedagógica es mucho más compleja que eso, está muy implicada por la contingencia y su relación con los contenidos que derivan de las ciencias. Por otra, su primer propósito no es el conocimiento, sino la acción. Es decir, la práctica de la enseñanza no se relaciona necesariamente con un conocimiento teórico, sino más bien con una deliberación práctica. Este razonamiento práctico que se apoya sobre una base poco definida, discutible con relación al orden de los valores, obliga necesariamente al profesor a hacer un espacio a la prudencia sobre la cual orienta su acción. En esta lógica de razonamiento, la situación pedagógica es multidimensional e impredecible, ligada a una realidad compleja que lo compone. La enseñanza del profesor se relaciona con un devenir y una acción fundada en la incertidumbre, donde todo requiere y necesita a la vez de recursos de inteligencia científica y los recursos del saber popular e indígena.

Aunque históricamente en contexto indígena, pero principalmente en comunidades mapuches, la educación escolar presupone un determinado concepto de niñez, una determinada racionalidad del conocimiento y lógica del pensamiento para el aprendizaje fundado en el marco social y cultural occidental. Sin embargo, los niños tienen una formación en base a conocimientos educativos propios que les permiten la construcción de la identidad sociocultural mapuche, aspecto desconocido en las escuelas y en la sociedad dominante al momento de definir contenidos y finalidades educativas, sea en forma consciente o inconsciente. En este proceso, la naturaleza, descontextualizada del aprendizaje escolar, oculta

el valor pedagógico del saber y conocimiento educativo propio de los alumnos. Entonces, se constata una distancia epistemológica entre la racionalidad mapuche y occidental, tanto en la construcción del conocimiento como el pensamiento para comprender el mundo. Estas racionalidades están en la base del proceso de formación de persona, sea en el ámbito familiar o escolar. La escuela está en el centro de la distancia epistemológica, donde la formación de persona es el nexo de una relación educativa hipotética de ambas racionalidades, históricamente en oposición. Superar esta distancia es el objetivo de la educación y currículum intercultural, para generar una relación dialógica entre el saber mapuche y occidental en la formación de persona.

Desde un marco general, una propuesta de educación intercultural debiera asumir los siguientes supuestos: 1) En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje se asume que las personas adquieren habilidades y destrezas que le permiten vivir en una determinada comunidad, en la cual están inmersos; 2) Las destrezas y habilidades se relacionan con sistemas de significados que capacitan a las personas para comunicarse y con actividades prácticas que se orientan hacia la transformación del mundo natural, social y cultural; 3) Quienes participan de dichas situaciones lo hacen desde sus propias perspectivas y metas que son iguales, pero diferentes en el sentido y significado atribuido a las cosas; 4) Las personas aprenden inmersas en un mundo social, aunque el acto de aprender se considere como un hecho predominantemente individual; 5) Las personas aprenden en la diferencia, lo cual constituye una riqueza de la producción humana, para mejorar la calidad de los aprendizajes, las oportunidades y la convivencia social; y 6) Las prácticas pedagógicas interculturales tienen por objeto la generación de relación dialógica entre saberes populares, indígenas y el saber y conocimiento escolar.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: IDEA BOOKS, S.A.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: LA MURALLA, S.A.
- BONAL, X. (1998). *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- BONFIL, G. (1993). La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. *Revista Papeles de la Casa Chata. Año 2, N° 3*, México, pp. 34-65.
- BRUNNER, J. J. (1998). *Malestar en la sociedad chilena: ¿De qué, exactamente, estamos hablando?* Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- CANALES P. (1998). Escuelas chilenas en contexto mapuche. Integración y resistencia, 1860-1950. En *Revista Última Década*, Centro de Investigaciones Pedagógicas de Viña del Mar, N° 9, pp. 9-23.
- CATRIQUIR, D. Y DURÁN, T. (1997). Reformas Educativas en Chile desde la perspectiva interétnica. De la sorpresa a la reflexión mapuche. En *Pueblos indígenas y Educación*. N° 37-38. pp. 111-141.
- CAÑULEF E. (1998). *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco: Editorial Pillán.
- CHIODI, F. (1990). *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia*. Quito. Abya-yala-Unesco. Tomos I y II.
- CHIODI, F. Y BAHAMONDES, M. (2002). *Una escuela: diferentes culturas*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- EGAÑA, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- FERNÁNDEZ, F. (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid: Editorial PEARSON EDUCACIÓN S.A.
- FOERSTER, R. (1988). *Organizaciones, líderes y contiendas mapuche (1900-1970)*. Santiago de Chile: Ediciones Mundo.
- FORNET-BETANCOURT R. (2001). Filosofía e interculturalidad en América Latina, Intento de introducción no filosófica. En Heise M. (ed.) *INTERCULTURALIDAD; Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Inversiones Hathuey S.A.C., pp. 63-73.
- FORQUIN, J. C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- GAUTHIER, B. (1998). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Tse-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- GAUTHIER, C.; DESBIENS, J.; MALO, A.; MARTINEAU, S. ET SIMARD, D. (1997). *Pour un Théorie de la Pédagogie. Recherches Contemporaines sur le savoir de enseignants*. Québec: Le Presses de l'Université Laval.
- GODENZZI, J. (1996a). *Construyendo la convivencia y el entendimiento: educación intercultural en América Latina*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- GODENZZI, J. (1996b). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- KÜPER, W. (1993). *Investigación pedagógica intercultural bilingüe*. Quito: ABYA-YALA.
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- LABARCA, A. (1939): *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago de Chile Editorial Universitaria.
- MAGENDZO, A. (1986). *Currículo y Cultura en América Latina*. Santiago de Chile : Academia de Humanismo Cristiano. PIIE.
- MAGENDZO, A. (2007). Homogeneidad y heterogeneidad curricular: Un tema vinculado con la centralización y la descentralización del currículum. Documento de trabajo. 16 de enero de 2007.
- MOYA, R. (1996). Conceptos políticos y estra-

tegias para la educación bilingüe en América Latina. En Catriquir D. (ed.) *Actas 1er Seminario Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, Universidad Católica de Temuco, pp. 43-68.

NILO, S. (1999). Los desafíos de la interculturalidad: oportunidades y tareas para la educación formal. En Quilaqueo, D. (ed.) *Educación Intercultural Bilingüe. Actas Segundo Seminario Latinoamericano*. Temuco, Universidad Católica de Temuco, Vicerrectoría Académica, pp. 147-156.

PERRENOUD, PH. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation Université de Genève.

QUILAQUEO, D.; QUINTRIQUEO, S. Y CÁRDENAS, P. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Santiago de Chile: Frasis Editores.

QUILAQUEO D. Y QUINTRIQUEO S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Revista Cuadernos Interculturales*. Primer semestre 2008, Año 6, número 10, pp. 91-110.

QUINTRIQUEO S. Y MAHEUX G. (2004). *Exploración del conocimiento sobre la relación de parentesco como contenido educativo para un currículum escolar intercultural en comunidades mapuche*. Revista de Psicología, Universidad de Chile, Vol. XIII, N° 1, 73-91.

QUINTRIQUEO, S. (2007): "Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX Región de La Araucanía". Tesis para optar al grado de Doctor en Educación. España: Universidad de Extremadura.

QUINTRIQUEO, S. y MCGINITY MARGARET (2008). "Currículum monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as de ascendencia mapuche". *ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA*. Número LXXII, Año XVI, Vol. N° 4, julio y agosto de 2008, pp. 34-35.

QUIVY R. Y CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Edición Limusa.

ROCKWELL, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

TEDESCO, J. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (2005). *La discriminación y el pluralismo cultural en la Escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO.

#### DOCUMENTOS DE TRABAJO

INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO (1996). Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, 1989. Organización Internacional del Trabajo OIT. En *América Indígena*, Volumen LVIII, N° 3-4.

INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO (1996). Proyecto de Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas. Organización de Naciones Unidas, ONU, abril de 1994. En *Revista América Indígena*, Volumen LVIII, N° 3-4, julio y diciembre de 1996.

LEY INDÍGENA (1993). *Ley N° 19.253 D.Of. 5° 10° 1993*. Temuco: CONADI.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC) (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC) (2004/2005). *Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago de Chile.

MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN DE CHILE (MIDEPLAN) (2004). *Verdad Histórica en la relación mapuche y no mapuche*. Santiago de Chile.



# Discurso y comunicación intercultural como sustento epistemológico para una educación en contexto indígena

## Discourse and intercultural communication as epistemological basis for education in indian context

María Eugenia Merino Dickinson\*

Recepción: Diciembre - 2008

Aprobación: Mayo - 2009

### RESUMEN

*Este trabajo discute las nociones de discurso y comunicación intercultural como sustento epistemológico de base para una educación intercultural en contexto indígena, desde la perspectiva del discurso como articulador y configurador del sujeto en tanto ente sociocultural y sociohistórico y como producto del discurso en permanente construcción. Se plantea una educación intercultural, sustentada en los principios de la comunicación intercultural donde estudiantes de la cultura mapuche y la cultura chilena intercambian sus respectivos significados culturales mediante procesos de negociación de identidad cultural y apoyados por el profesor en el aula, redundando en una identidad cultural y étnica positiva en los niños de escuelas básicas en contexto indígena de la Región de La Araucanía.*

**PALABRAS CLAVE:** Discurso; educación intercultural; contexto indígena

### ABSTRACT

*This work develops the notion of discourse as epistemological basis for an intercultural education in indigenous contexts, where discourse is seen as a sociocultural and sociohistoric articulator and performative of the subject, and as product in permanent construction. Based on the principles of intercultural communication a notion of intercultural education is posited where students from the Mapuche and Chilean cultures exchange their respective cultural meanings through the negotiation of their cultural identities, a process that is supported and enhanced by the teacher within elementary schools at the Araucanía region.*

**KEY WORDS:** Discourse, intercultural education; indigenous context

---

\* Lingüista y Doctora en Ciencias Humanas, académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco.  
Correo:mmerino@uct.cl

## Introducción

En el marco de la educación intercultural propuesta por el proyecto Milenio N° 039<sup>1</sup>, cuyo objetivo principal es evaluar el método educativo de escuelas básicas en la Región de La Araucanía, asociadas con población mapuche y desarrollar propuestas para la implementación de una educación intercultural en contexto indígena, el discurso se posiciona como una disciplina fundamental que permitirá aportar a la implementación de cualquier programa o propuesta de educación intercultural, particularmente desde el discurso pedagógico en contexto intercultural. Es por ello que el propósito de este artículo es reflexionar acerca del estatus del discurso y su rol en la comunicación intercultural con miras a un currículo de educación intercultural, y plantear los principios básicos a considerar en una propuesta de educación intercultural en contexto indígena mapuche.

### El estatus reivindicado del discurso

En la antigua Grecia el énfasis de los estudios sobre el discurso estuvo focalizado principalmente en conocimiento del lenguaje como un fin en sí; el lenguaje es inmanente, poseedor de su propia estructura y en él se encuentra el sentido de la comunicación humana. Bajo este paradigma, ser culto y educado implicaba el estudio del latín y su gramática, junto con la dialéctica y la retórica como instrumentos de argumentación y persuasión sociopolítica. Nace entonces el enfoque estructuralista de los estudios del lenguaje. Este énfasis permanece y se acentúa más tarde en las diversas escuelas del lenguaje que dominaron particularmente en Europa y Norteamérica hasta mediados del siglo XX con Ferdinand de Saussure como su máximo exponente.

Más tarde y desafiando la poderosa fuerza del estructuralismo, surge una corriente que diverge en términos de la concepción del lenguaje: el lenguaje utiliza significados, tiene una función, y se realiza mediante acciones verbales y no verbales. Figuras icónicas fueron en este movimiento Austin y Searle con la Fi-

losofía del Lenguaje Ordinario y su teoría de los Actos de Habla en Inglaterra, y Halliday en Norteamérica con las funciones simples y complejas del lenguaje. No obstante, durante todo este período el sentido de la comunicación humana continúa atribuyéndose al lenguaje, el que retiene su carácter de inmanente y su foco en el hablante como usuario de este.

No fue sino a partir de los años 70 que desde las ciencias sociales y las humanidades surgen los enfoques postestructuralistas que influyeron de manera determinante en la reflexión en torno al rol del discurso en las relaciones interpersonales e intergrupales del hombre en sociedad. Este giro epistemológico reconoce al discurso su rol articulador y configurador del sujeto en tanto ente sociocultural y sociohistórico y como producto del discurso en permanente construcción. Las postrimerías del siglo XX finalmente posicionan al discurso su verdadero significado y función, el discurso como *discurrere*, vocablo latín que define un 'traspaso' de algo que circula de una persona a otra, y que se realiza mediante un *texere* o texto conformado por unidades de significado que son entretejidos para construir una unidad mayor.

En este sentido, diversas teorías sobre el discurso desde la lingüística, la sociología y la filosofía aportaron a la reconstrucción del estatus y el significado del discurso. Por ejemplo, la ecuación 'sujeto y sujeto del habla' de Benveniste (1974), que adscribe al discurso dos componentes que se agregan y desagregan en su interior: quien habla y quien es sujeto de su propia habla constituyen el discurso. Desde las prácticas sociales el discurso interpela al sujeto y activa las ideologías subyacentes en su discurso, el sujeto es para Althusser (1971) un efecto de la interpelación ideológica. Para Foucault (1984), a partir de las prácticas sociales se conforman sujetos sociales específicos cuyos respectivos 'órdenes del discurso' determinarán la inclusión/exclusión de los discursos en el orden social. Finalmente la deconstrucción o descentramiento del lenguaje como centro del significado propuesto por Derrida (2000) inscribe al sujeto como función de su propio lenguaje.

<sup>1</sup> Centro de investigación en educación en contexto indígena e intercultural

El objetivo del estudio del discurso se orienta en esta nueva mirada hacia la detección de las reglas que subyacen la interacción simbólica en la comunicación humana y el conocimiento acerca de cómo el sujeto (re) construye su realidad a partir del discurso. En resumen, este giro construccionista postestructuralista de los estudios del discurso puso en tela de juicio la inmanencia del lenguaje que caracterizó por siglos a la era estructuralista.

### Discurso y comunicación intercultural en contextos locales

En la actualidad, prácticamente todas las sociedades del planeta poseen un carácter multiétnico y multicultural, coexistiendo de manera permanente diferentes grupos étnicos, religiosos, lingüísticos, y donde la calidad de sus relaciones constituye el elemento fundamental de la convivencia humana. Los distintos grupos humanos necesitan hoy día ponerse de acuerdo para resolver oportunamente los graves problemas de impacto global que enfrentan.

Para comprender las relaciones entre distintos grupos culturales al interior de la sociedad latinoamericana debe tenerse presente el contexto en el que se desarrollaron los primeros contactos indígena-europeo. Este contacto generó una forma distintiva de relación interétnica donde el estatus del contacto lo otorga la llegada del europeo, quien inmigraba al nuevo continente e imponía sus reglas, normas y cultura a los grupos originarios. Se iniciaba así un tipo de relación interétnica e intercultural de fuerte dominación del europeo hacia el indígena y posteriormente hacia los grupos mestizos y criollos. Los tipos de contacto que se generaron pueden analizarse dentro de un *continuum* de variadas intensidades: desde contactos armónicos y de aceptación y reconocimiento del otro grupo, como es el caso de Paraguay y México, hasta contactos traumáticos que dejaron huellas y cicatrices a su paso, transmitiéndose de generación en generación con sus consabidas consecuencias, como es Brasil, Venezuela, Colombia, Chile y Argentina.

Estos contactos fueron necesariamente articulados mediante la comunicación verbal a través del discurso. ¿Qué tipo de discurso manejaron los primeros interlocutores interétnicos

en el nuevo continente? Obviamente se trató de un discurso intercultural que se apoyó en el uso de intérpretes indígenas (yanaconas en la cultura mapuche por ejemplo), o bien europeos lingüísticamente dotados que manejaban las dos lenguas en contacto; como asimismo el uso de hablas pidgin o criollas que permitieron tender los primeros puentes comunicativos interpersonales e intergrupales. El resultado de estos primeros encuentros grupales fijó dos caminos distintos, dependiendo de los intereses económicos, políticos, religiosos y sociales del grupo visitante y de cómo estos elementos fueron constituyendo la ideología de las relaciones interétnicas y los diferentes modos de dominancia y/o respeto por las culturas indígenas residentes en el continente americano. Nacen en ese entonces los primeros atisbos de una comunicación intercultural que fijaría el tipo de relación interétnica e intercultural y el devenir histórico de cada pueblo. Algunas relaciones se movieron hacia la armonía y la simetría, como Paraguay por ejemplo, en tanto otras se localizaron más hacia el otro extremo del *continuum*, como es el caso de Chile.

Relevamos aquí el concepto de interculturalidad que aporta la clave para enfrentar con éxito relaciones más armónicas y equilibradas entre los grupos humanos. Interculturalidad describe el fenómeno de las relaciones y encuentros entre grupos humanos que tienen diferentes maneras de pensar, sentir y actuar; no debe confundirse con lo interétnico que más bien se focaliza en la relación entre grupos que se reconocen poseedores de una identidad étnica particular. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder. Para Ting-Toomey (1999) estudiar las relaciones interculturales es analizar el encuentro interpersonal, intercomunitario o internacional de personas o grupos pertenecientes a pueblos con culturas diferentes. Es la otredad que se manifiesta en las relaciones intergrupales, es decir, aquellas cualidades que son diferentes de las nuestras y que no forman parte de los grupos a los cuales pertenecemos, pero que están presentes en otros individuos y grupos (Rosener citado por Ting-Toomey, *op. cit.*). De este modo los 'otros' constituye una conceptualización acerca de las personas que son diferentes a nosotros en una o varias dimensiones tales como edad, etnicidad, raza, orientación sexual, afecto, entre otros.

A este respecto, Loden y Rosener (en Ting-Toomey, *op. cit.*) definen dos dimensiones que contribuyen a la forma en que los grupos de personas pueden diferir unos de otros al interior de cualquier cultura. La dimensión primaria engloba las diferencias humanas de nacimiento y/o que ejercen un impacto importante en nuestra socialización temprana y un impacto permanente en nuestras vidas, como son por ejemplo la etnicidad, género, edad, clase social, habilidades físicas y orientación sexual. Estas son las que moldean y modelan nuestra autoimagen y dirigen nuestros sentimientos, pensamientos y conducta. Además, los miembros de otros grupos a menudo interactúan con nosotros basados en las imágenes estereotípicas construidas sobre la base de tales diferencias. La dimensión secundaria por su parte refiere a las condiciones que pueden ser modificadas más fácilmente que las primarias, como son la educación, la experiencia laboral, los ingresos, la movilidad social.

La comunicación intercultural se yergue como una poderosa herramienta sociolingüística que permite acercar a los miembros de grupos y culturas distintas para compatibilizar las características propias de las dimensiones primarias y secundarias con el propósito de comunicarse de manera eficiente. Ting-Toomey define la comunicación intercultural como "el proceso de intercambio simbólico mediante el cual individuos de dos (o más) comunidades culturales diferentes negocian significados compartidos en una situación interactiva" (*op. cit.*:16). En la comunicación intercultural, el grado de diferencia entre individuos se deriva principalmente de factores de membresía grupal tales como creencias, valores, normas y patrones de interacción. La comunicación intercultural ocurre cuando alguno de dichos factores afecta nuestro proceso de comunicación, tanto a nivel consciente como inconsciente.

Según esta autora, la comunicación intercultural se compone de cuatro dimensiones principales. En primer lugar el intercambio simbólico apunta al uso de símbolos verbales o no verbales por parte de uno o más individuos para lograr significados compartidos. Los símbolos verbales representan el contenido de dicho proceso de intercambio de mensaje, en

tanto los no verbales o claves representan los aspectos analógicos o significados afectivos de la comunicación.

En segundo término, la comunicación intercultural apunta a la naturaleza transaccional y la irreversibilidad de la comunicación. Ello significa que comunicarse es intercambiar objetos, en este caso significados y mensajes que se dan a un receptor como parte de un intercambio; asimismo, la comunicación de una idea o proposición no puede ser revertida en términos del impacto acústico, expectativa y respuesta estimulada en el receptor (lo que Searle (1979) denominó los componentes *intake* y *perlocucionario* de todo acto de habla).

Una tercera dimensión son las comunidades culturales diferentes, entendiendo estas como un grupo de individuos interactuantes dentro de una unidad limitada adscritos a un conjunto de tradiciones, creencias, valores y forma de vida compartidas.

Finalmente, la negociación de significados compartidos constituye la meta principal de cualquier encuentro de comunicación intercultural para que el mensaje sea entendido. 'Negociar' connota la naturaleza creativa de dar y tomar como proceso fluido en la comunicación humana. Si se considera que todo mensaje contiene múltiples niveles de significado, la comprensión de cómo la gente se expresa en un proceso de comunicación intercultural depende de tres niveles críticos de significado que son el contenido, la identidad y el tipo de relación que se da entre los interactuantes.

Estas cuatro dimensiones de comunicación intercultural son materializadas mediante el discurso. De acuerdo con Ting-Toomey (*op. cit.*), para enfrentar con éxito el estudio y práctica de la comunicación intercultural un enfoque discursivo se debe basar en tres principios teóricos básicos:

Principio 1: toda comunicación intercultural se realiza mediante varios códigos de comunicación. El discurso constituye su eje articulador.

Principio 2: la comunicación intercultural se expresa mediante acciones sociales más

que por sistemas de representación de pensamientos y valores:

la unidad básica de análisis es el sistema cultural de significados (lingüísticos y no lingüísticos) de ambos grupos en interacción.

la comunicación emerge de las prácticas sociales: se deben hacer conscientes las prácticas lingüísticas y culturales, porque en general no estamos conscientes sobre cómo nos comunicamos y cómo actuamos a diario, solo sale naturalmente. Ello es muy relevante para la toma de conciencia de las prácticas discursivas prejuiciadas y estereotipadas de un grupo sobre otro.

el *habitus* como base de la acción comunicativa: la experiencia acumulada que cada individuo posee de su sociedad y de las relaciones intra e intergrupales de sus miembros. Es la historia de vida de una persona hasta el presente.

el posicionamiento identitario: a través del discurso y la acción los participantes realizan de manera implícita o explícita sus respectivos posicionamientos de identidad personal y étnico-cultural.

socialización: todo cuanto un individuo dice lo posiciona como miembro de una comunidad específica y el discurso funciona aquí como la herramienta más poderosa de socialización grupal.

el discurso produce 'otredad': debido al efecto de la socialización, toda comunicación posee el efecto simultáneo de producir 'otros' a quienes identificamos como no miembros de nuestra comunidad de práctica. Socialización y otredad son las dos caras de la moneda de la comunicación intercultural.

Principio 3: la comunicación intercultural activa la respectiva historia, sociedad y cultura de los individuos que participan en dicha comunicación. Se basa en tres conceptos propuestos por Bajtin:

3.1. interdiscursividad: toda comunicación se construye sobre múltiples discursos, superpuestos y en ocasiones contradictorios.

3.2. intertextualidad: toda comunicación (nuestra habla) toma prestado de otros discursos y textos usados previamente, y son reproducidos posteriormente en nuevos discursos.

3.3. dialogismo: toda comunicación responde a comunicaciones previas y anticipan posteriores comunicaciones. Es lo que nos permite hacer inferencias de los discursos.

En resumen, el discurso se constituye en el articulador comunicativo central de los grupos humanos en sociedad, construyendo sus lógicas socioculturales, políticas e ideológicas y regulando y construyendo sus prácticas sociocomunicativas.

### Discurso, comunicación intercultural y educación intercultural

En el contexto de las relaciones interétnicas e interculturales, los miembros de grupos étnicos minoritarios que históricamente han mantenido un bajo estatus social, tienden a estar más conscientes y sensibles respecto de su etnicidad y cultura, como es el caso de los miembros de la cultura mapuche en Chile. De hecho, para los miembros de estos grupos, la dimensión del poder percibida como desequilibrada junto con un acceso desequilibrado a este, los lleva a establecer límites bastante demarcados entre el grupo que ostenta el poder y el grupo marginal dominado (Yinger, 1994; Orbe, 1998; Van Dijk, 1999).

Lo anterior puede conllevar al individuo a una separación o automarginación psicológica y/o física de su proceso de integración social, lo que se hace más notorio en el período escolar y particularmente en su proceso de educación en la escuela básica (Mellor, Merino, Saiz, y Quilaqueo, 2007). Las consecuencias de estos problemas en la educación impactan en magros o nulos resultados en el logro de competencias básicas en la formación de los niños, tal como lo demuestran los resultados de la prueba SIMCE de 4° Año Básico en Chile (Simce, 2007), lo que se acentúa en escuelas rurales y urbano-marginales con alta población escolar mapuche particularmente en la Región de La Araucanía (Hepp, Dreves y Laval, 2005).

Estos resultados pueden tener variadas causas. Por una parte, la descontextualización del currículo educacional en contextos indígenas e interculturales puede conducir a que los aprendizajes no resulten significativos para los alumnos; y por otra, la dificultad adicional que significa para los niños mapuches asumir su condición étnica en tanto miembros de una minoría indígena percibida como un grupo de bajo prestigio por la sociedad mayoritaria.

Más aún, resulta gravitante el impacto que ejercen las prácticas frecuentes de prejuicio y discriminación de que son objeto los mapuches por parte de la sociedad no mapuche (Merino y Quilaqueo, 2003; Merino y Quilaqueo, 2004; Merino, Pilleux, Quilaqueo y San Martín, 2007); como asimismo los múltiples efectos psicosociales que dichas prácticas generan en la calidad de vida de los indígenas (Merino, 2007; Merino, Quilaqueo y Saiz, 2008; Merino, Mellor, Quilaqueo y Saiz, 2008; Merino y Mellor, 2008).

Uno de los objetivos que persigue el proyecto Milenio CIECII P076-039-F "Centro de Investigación en educación en Contexto Indígena e Intercultural" es evaluar el método educativo a través del discurso pedagógico de escuelas básicas en la Región de La Araucanía asociadas con población mapuche, para así desarrollar propuestas para la implementación de una educación intercultural en contextos indígenas, considerando las lógicas occidental chilena y los saberes indígenas mapuches, surge el discurso como una disciplina que podrá aportar de manera importante en la implementación de dichas propuestas. Para ello es necesario relevar los beneficios de la comunicación intercultural en la escuela intercultural donde alumnos de dos (o más) comunidades culturales diferentes negocien significados compartidos en situaciones interactivas orientadas por el docente de aula. En toda comunicación intercultural la identidad étnica es un factor clave a tener presente y que es definida como "la lealtad/fidelidad subjetiva hacia un grupo, grande o pequeño, socialmente dominante o subordinado, con el cual se mantienen lazos ancestrales" (Ting-Toomey, *op. cit.*:32). Esta identidad es inherente a la ascendencia, el ancestro y las creencias acerca de los orígenes de los antepasados

y puede basarse en la raza, el origen nacional, la religión, o el idioma. Cuando nos comunicamos interculturalmente con miembros de una cultura diferente, se produce una negociación de la identidad que se define como un proceso de interacción transaccional mediante el cual los individuos en una situación intercultural intentan afirmar, definir, modificar, desafiar y/o respaldar las imágenes deseadas del 'yo', tanto las propias como las de los demás.

Del mismo modo, dependiendo del contexto en que se desarrolla la comunicación intercultural, los comunicantes intentan evocar en la interacción sus propias identidades deseadas, como también desafiar o respaldar las identidades de los otros. Por tanto, la negociación de identidad se centra en la percepción que maneja el individuo respecto de la seguridad *versus* vulnerabilidad de su identidad como la base que afecta los encuentros interculturales. En este sentido, el aspecto cultural juega un rol fundamental en la visión que construimos de nosotros mismos ya que los individuos tienden a sentirse seguros cuando se comunican con personas a quienes perciben como no amenazantes a su identidad y con un alto sentimiento de familiaridad (Ting-Toomey, *op. cit.*).

La negociación de identidad en la comunicación intercultural es tarea prioritaria de la escuela, lo que puede lograrse de manera eficiente mediante el uso y manejo de un discurso adecuado en contexto intercultural. La escuela chilena actual regularmente no reconoce los fundamentos epistemológicos que poseen las culturas indígenas y que se expresan en prácticas culturales, saberes y conocimientos propios. No obstante, los actuales procesos de globalización obligan a repensar y retrabajar las relaciones entre sociedad y cultura en una doble perspectiva: de un trabajo de apertura al 'otro' y de un análisis y redefinición de los conceptos utilizados como referencia en la sociedad chilena.

En consecuencia, una educación intercultural, basada en los principios de la comunicación intercultural y en la negociación de la identidad, constituye un desafío para la escolarización de las sociedades indígenas y no indígenas porque permite la confrontación de las personas pertenecientes a esferas cul-

turales diferentes, lo que relativiza, de algún modo, los conocimientos y obliga a construir un saber multipolarizado (Godenzi 1996).

Finalmente, el supuesto pedagógico que planteo es que una educación intercultural, sustentada en un diálogo discursivo entre la cultura mapuche y la cultura chilena, donde sus miembros intercambian sus respectivos significados culturales mediante procesos de negociación de identidad cultural e imagen y apoyados por el profesor en el aula, redundará en una identidad cultural y étnica positiva en los niños. Ello debiera desarrollarse

en ambientes culturalmente familiares y contextos de relaciones cercanas significativas, y mediante el uso de estrategias didácticas que incorporen la diversidad étnico-cultural.

Estas prácticas didácticas permitirán al niño intercultural experimentar seguridad y confianza en su identidad de membresía cultural, sentirse incluido, desear el contacto interpersonal, percibir estabilidad de su identidad en situaciones culturales predecibles y adquirir nuevos conocimientos sobre la base de referentes culturalmente significativos.

**BIBLIOGRAFÍA**

AUSTIN, J. (1975) *How to Do Things with Words*, eds. J. Urmson y M. Sbisá. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ALTHUSSER, L. (1971) Ideology and Ideological state apparatuses, en L. Althusser (ed.), *Lenin and Philosophy and Other Essays*, London: New Left Books.

BENVENISTE, E. (1974) *Problemas de Lingüística General*. Editorial Siglo XXI, México.

DERRIDA J. (1994) *Jacques Derrida*. Edit. John Lechte, Routledge.

Foucault, M. (1984) *El Orden del Discurso*. Representaciones Editoriales, S.A., México

GODENZI, J. (1996). *Educación e interculturalidad en Los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales, Andinos Bartolomé de Las Casas.

HEPP, P. y E. LAVAL (2003). *ICT for rural education: A developing country perspective*. Learning in School, Home and Community. *ICT for Early and Elementary Education*. G. M. Y. Katz. Boston, Kluwer.

MELLOR, D.; MERINO, M., SAIZ, J. L. y QUILAQUEO, D. (2009) Emotional reactions, coping and long term consequences of perceived discrimination among the Mapuche people of Chile, *Journal of Community and Applied Social Psychology*. N° 19: 473-491 (2009)

MERINO, M. y QUILAQUEO, D. (2003). Ethnic prejudice against Mapuche in the discourse of members of Chilean society as a reflection of the racist ideology of the Spanish conqueror. *American Indian Culture and Research Journal*, 7 (4), 105-116.

MERINO, M. & QUILAQUEO, D. (2004). Estereotipos y prejuicio étnico hacia los mapuches en textos complementarios a la asignatura de Historia. *Campo Abierto*, 23, 119-138.

MERINO, M. (2007) El discurso de la discriminación percibida en Mapuches de Chile, *Discurso y Sociedad*, Vol. 1, N° 4, 604-22.

MERINO, M.; PILLEUX, M.; QUILAQUEO, D., y SAN MARTÍN, B. (2007). Racismo discursivo en Chile. El caso mapuche. En T. Van Dijk (ed.), *Racismo y Discurso en América Latina* (pp. 137-180). Barcelona: Gedisa Editorial.

MERINO, M.; QUILAQUEO, D. y SAIZ, J. L. (2008) Tipología del discurso de la discriminación percibida en Mapuches de Chile, *Signos*, Vol. 41 (676).

MERINO, M., MELLOR, D. (2008) Perceived discrimination in Mapuche discourse: Contemporary racism in Chilean society, *Critical Discourse Studies*. Aceptado.

ORBE, M. (1998). *Constructing co-cultural theory: an explication of culture, power, and communion*, Sage, Thousand Oaks, CA.

SAUSSURE, F. (2004). *Problemas de Lingüística General*. Editorial Siglo Veintiuno, Mexico.

SEARLE, J. (1979). *Speech acts*. New York: Cambridge University Press.

TING-TOOMEY, S. (1999). *Communicating across cultures*. The Guilford Press, New York.

VAN DIJK, T. (1999). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. Sage Publications Ltd.

YINGER, J. M. (1994). *Ethnicity. Source of Strength? Source of Conflict?* Suny Press.

# Notas para una filosofía de la educación intercultural *abiayalense*

## Notes for a philosophy of *abiayalense* intercultural education

Recepción: Diciembre - 2008

Aprobación: Abril - 2009

Carlos María Pagano Fernández\*

*"Los blancos, cuando hablan, hacen una ponencia; nosotros damos un testimonio" (Jorge Terena)*  
*¿Cómo han de salir de las universidades los gobernantes, si no hay universidad en América donde se enseñe lo rudimentario del arte del gobierno, que es el análisis de los elementos peculiares de los pueblos de América? A adivinar salen los jóvenes al mundo, con antiparras yanquis o francesas, y aspiran a dirigir un pueblo que no conocen (José Martí, Nuestra América).*

### RESUMEN

*La educación intercultural se convierte en un imperativo global. Hasta las empresas multinacionales hablan de la necesidad de contar con personal capacitado interculturalmente. El continente Abia Yala no está ajeno a esta atmósfera. Por su parte, la filosofía, como cuestionadora permanente de todo statu quo en aras a crear las condiciones para hacer realidad una humanización solidaria más plena, debe hacerse cargo de esa función crítica, no siempre cómoda, con el fin de que lo reconocido como necesario y que va configurando una atmósfera mundial en las propuestas educativas, mantenga su creativa vigilia frente a las instrumentaciones que pueden desvirtuar el propósito educativo intercultural. La filosofía debe realizar el primer cuestionamiento frente a sí misma y sus modos de educar filosóficamente, puesto que el eurocentrismo interiorizado de la educación filosófica académica asegura la hegemonía cultural gnoseológica en la que hace pie el monótono ritmo del tiempo y del espacio sancionado por el mercado como única posibilidad cultural pedagógica y civilizatoria mundial. La filosofía intercultural no se queda en sí misma, cómplice del proyecto mercantil neoliberal; debe formular sus propuestas para mantener la guardia a fin de que la educación intercultural no se convierta en fachada que esconde su asimilación sistémica deshumanizante y depredadora de culturas, del mismo modo que el mercado procede con el medio ambiente, pues con ello no pasaría de una nueva herramienta neocolonial depredadora de la vida natural y humana.*

**PALABRAS CLAVE:** Interculturalidad, Educación, Filosofía, Antropología neoliberal

### ABSTRACT

*Intercultural education becomes a global imperative. Even multinational enterprises talk about the need of counting with interculturally trained personnel. The Abia Yala continent is not strange to this atmosphere. On its part, philosophy, as a permanent inquiry of its status quo aiming to create the conditions to make real a more complete human solidarity, should be in charge of this critic function, not always comfortable, with the objective to make what was acknowledged as necessary and which configures a worldwide atmosphere on educational proposals, keep its creative sight when facing instrumentations that can fake the educational intercultural purpose. Philosophy should do the first inquiry against itself and its way to educate philosophically, since the eurocentrism interiorized of academic philosophical education ensures gnoselologic cultural hegemony, in which falls the monotonous rhythm of time and space, punished by the market as a unique cultural and worldwide civilizing pedagogical possibility. Intercultural philosophy does not stay on itself, being a collaborator of the mercantile neoliberal project; it must formulate proposals to keep attentiveness with the purpose of not turning intercultural education into a frontispiece that hides its systematic alienating and predating assimilation of cultures, in the same way that the market proceeds with environment, since with this it would not evolve from a neocolonial tool predator of natural and human life.*

**KEY WORDS:** Interculturality, education, philosophy, neoliberal anthropology

\* Pertenece al Claustro de graduados de la UNSa, es Profesor y Licenciado en Filosofía por esa casa (1978 y 1982 respectivamente) y Doctor en Filosofía por la Rheinsch-Westfälische Technische Hochschule Aachen (Aquisgrán), Alemania (1999). Correo: carmapagano@yahoo.com.ar

### Aclaración introductoria previa

Relacionar la EIB con la renovación de las políticas educativas, como reza el lema de este congreso, invita al que ensaya el oficio filosófico de "ser testigo incómodo" del tiempo y de meterse "en cosas que (aparentemente) no le importan"<sup>1</sup>, a plantearse si tiene algo que decir sobre el lema convocante. Pues cuando se trata de renovar la educación, se está tocando fondo, por decir así, en el propósito del educar. Asumiendo el amplio desarrollo de las ciencias de la educación y su fundamental rol en esa tarea, lo decisivo a la hora de las renovaciones educativas radica en la imagen del hombre y del mundo que determinará el rumbo a seguir que se dice nuevo. Y en la medida en que esos rumbos pretendan ser orientados por el espíritu de una época signada por la homogeneización mundial de la barbarie capitalista que esparce el fantasma de la exclusión de más de 2.000 millones de seres humanos y de una crisis ambiental límite, también aparece ese "testigo incómodo", no tanto a especular sistemas para una filosofía de la EI sino, a modo de estocadas contextuales, como pretendo acá, proponer solo unas notas de advertencia para no caer en la trampa de la época con su costumbre de instrumentar la educación "al compás del dinero"<sup>2</sup> y sus mandatos y condicionamientos en la política educacional.

### Hablar de interculturalidad haciéndola: ¿por qué *abiayalense*?

Con la primera estocada, quisiera explicar la última parte del título de mi aporte: el término *abiayalense*. Pues lo primero que debe hacer una conciencia que cala en el *Ukhu Pacha o Minche Mapu* de lo intercultural, más allá de modas y clichés en uso para hacernos creer que lo somos, es situarse en contexto y actitud de aprendizaje, ya que hablamos de educación, de aquello que los *diversos* nos traen como *su* riqueza y que puede abrir los

propios panoramas de sentido. Digo esto con intención precisa de asumir algo que, al tratar la EI, se suele ocultar como inexistente y, sin embargo, está a flor de piel, a saber: en este foro, llamado aún "*latinoamericano*", nos encontramos personas y grupos procedentes, al menos, por una parte, de pueblos indígenas, originarios, aborígenes y, por otra, aquellos que procedemos de la cultura hegemónica, dominante, que organiza estos congresos, que los estructura a su manera, que establece las pautas de participación y de desarrollo por la simple realidad de que tiene el poder político y económico para hacerlo. Aclaro que yo, como descendiente de aborígenes españoles en un 50% y de aborígenes italianos en el otro 50%, escolarizado en un instituto también llamado de "humanidades" clásicas y egresado de áreas *humanísticas* universitarias de fuerte cuño eurocéntrico -, lo cual es contradictorio, pues no puede ser humanista un espíritu excluyente, como el eurocéntrico - me incluyo en este segundo grupo, es decir, en el de los que provenimos de la cultura dominante eurocéntrica. Los estados nacionales de Abia Yala han sido conformados desde esta cultura dominante y de dominio, sin la menor impronta intercultural, como lo advierte ya José Martí en 1891<sup>3</sup>, y que en espíritu intercultural debe ser sometida a una "crítica de la razón india"<sup>4</sup>. Se debe decir que hablar de cultura dominante es hablar de poder, opresión, violencia e injusticia<sup>5</sup>, aunque esto sea delicado y sistemáticamente solapado bajo diversos eufemismos. Ahora bien, uno de los actos de dominación que pertenecen *ab-origine* al coloniaje hegemónico y dominante de Abia Yala, es bautizarla como *América*, demarcar sus partes como latinas y no latinas, *Latinoamérica*, que da el adjetivo gentilicio de este VIII Congreso. En efecto, tanto nombrar el continente *América* como uno de sus grandes sectores *Latinoamérica*, de donde proviene *latinoamericano*, no es sino uno y el mismo acto continuo de indiscutible *ejercicio-de-poder-sobre* aquello que subyace como substrato histórico al proceso

<sup>1</sup> Fonet-Betancourt, R., 2006, 12.

<sup>2</sup> Bockelmann, Eske, Im Takt des Geldes. Zur Genese modernen Denkens, Springe, 2004.

<sup>3</sup> Roig, A., Necesidad de una segunda independencia, 2007, pp. 30ss.; "La colonia continuó viviendo en la república...", Martí, José, Nuestra América, en [www.josemarti.org/jose\\_marti/obras/articulos/nuestramerica/01nuestramerica.htm](http://www.josemarti.org/jose_marti/obras/articulos/nuestramerica/01nuestramerica.htm)

<sup>4</sup> Bonfil B. G., 1995, 10.

<sup>5</sup> Fonet-B., 2006a, p. 35

de vasallaje iniciado hace 516 años frente a los pueblos aborígenes y sus culturas. Como lo he destacado en otra parte, cabe asumir el "nombre propio" con el que fue nombrado el continente desde la memoria varias veces milenaria en el Consejo Mundial de Pueblos Indios en Port Alberni, Vancouver, Canadá, en septiembre de 1975, con el nombre kuna *Abia Yala*, que, entre otros, alude al significado de "tierra en plena madurez" o "tierra de los grandes ríos, tierra de los hombres". Pese a mi origen cultural *latinoamericano*, solo uso *Abia Yala* porque hemos de intentar el ejercicio de modos concretos interculturales, es decir, hemos de educarnos nosotros mismos en lo intercultural, lo cual incluye poner en tela de juicio el horizonte y la matriz de la propia procedencia cultural, más cuando ésta pretende su universalización hegemónica, para abrirnos dialogalmente a la justicia paritaria que presupone esa *El*, frente a los "señores naturales"<sup>6</sup> que hicieron vivible desde decenas de milenios *Nuestra Abia Yala*. Su adjetivo derivado es *abiayalense*<sup>7</sup>, y permítaseme finalizar este comienzo, por así decir, con la propuesta de que acá se determine que a partir del IX Congreso de EIB sea erradicado definitivamente el calificativo *latinoamericano* e, insisto, en praxis efectiva de interculturalidad, sea sustituido por IX, X, etc., Congreso *Abiayalense* de EIB.

### Filosofía intercultural para una filosofía de la educación intercultural

Para continuar aclarando algo nuestro título, quisiera poner como segunda estocada una tesis, que bien se puede entrever en el de este punto: *solo desde la filosofía inter-*

*cultural es posible encarar una filosofía de la educación intercultural*. Esta afirmación no procede de una sofisticada especialidad de la filosofía enclaustrada en claustros académicos. Nuestro propósito es diferente pues, como no podría ser de otro modo, tiene su raíz en la interpretación de la "actividad" filosófica como un complicarse en el servicio público del pensar que asume en forma dialogal lo que aquellas y aquellos con quienes se convive en la plural sociedad de diversas culturas, necesitan sea puesto sobre el tapete, para que esa misma sociedad plural se reconozca en sus direcciones existenciales de ir construyendo comunitariamente la plenitud humana - educándose y educando- mediante la liberación de lo que oprime, la rebeldía frente a lo que la niega y la clarificación de los sentidos de su intención directriz histórica, su "existencia misma"<sup>8</sup>, y que podemos traducir como los sueños o utopías que animan y hacen viviente esa plural comunidad en medio de los problemas que se le plantean.

No puedo extenderme en referir los ya amplios caminos recorridos por la filosofía intercultural para caracterizar este género distinto del filosofar<sup>9</sup>. Es cometido de la FI deslegitimizar la hegemonía grecorromana y euro-occidental, poniendo en crisis su pretendida universalidad y normatividad para la filosofía, al afirmar que tiene un origen "plurilocal" y, con ello, las plurales voces y contextos que desde las más diversas culturas *deben* ser reconocidas como "*filosofía sin más*"<sup>10</sup>. De los múltiples trabajos en esa línea, puede ser mencionado el haber reconocido la existencia de una *filosofía andina*<sup>11</sup>, por lo que cabe también reconocer *su lugar y su tiempo*, aun

<sup>6</sup> Sepich-Lange, Juan, *Latinoamérica, ¿madurez o decadencia?*, Mendoza, 1987, p. 280.

<sup>7</sup> Pagano Fernández, C., *Un modelo de filosofía intercultural: Rodolfo Kusch (1922-1979)*. Aproximación a la obra del pensador argentino, Aachen, 1999, pp. 10ss.; *Abia Yala: liberación de América*, en revista *Abia Yala*, S. J. de Costa Rica, año 3, n° 4, enero 1998, pp. 14-16 y sus referencias bibliográficas. También, Fornet-Betancourt, 2004a, p. 41 y nota 59.

<sup>8</sup> De Mahieu, J.M., *Diccionario de ciencia política*, Bs. As., 1966, p. 178-179.

<sup>9</sup> Aludamos a los siete Congresos Internacionales de Filosofía Intercultural realizados en *Abia Yala*, en Asia y en Europa entre 1995 y 2007, todos documentados; para solo referir lo que acontece en el ámbito *abiayalense*, ver la amplia obra de Raúl Fornet-Betancourt desde 1992. Su *Interculturalidad a prueba* (2006), al igual que su *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, Madrid, 2004 o su *Transformación intercultural de la filosofía*. *Ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*, Bilbao, 2001, consignan gran parte de la bibliografía filosófica intercultural, en la cual nos basamos para este punto. También Salas A., Ricardo (ver) que se ocupa en Chile de la FI desde la FI.

<sup>10</sup> La FI no desconoce, sin embargo, la gran riqueza que ha aquilatado la filosofía occidental a lo largo de los siglos.

<sup>11</sup> Estermann, J., *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*, Quito, 1998.

cuando, como tantas otras *filosofías autóctonas*, no se ajuste a los parámetros *operativos* filosóficos universalizados con la expansión imperial conquistadora del Occidente moderno. Este se metamorfosea en globalización, también expansiva y absorbente de toda diversidad<sup>12</sup>: de la bioecológica y de la humanocultural, como las topadoras de los brutales desmontes de Salta, legitimados por los poderes públicos contra la vida de los pueblos originarios y del futuro inmediato de todos, y justo ligado a ese proyecto mercantil idólatrico del capital, que establece el compás de la vida y subsume toda sus manifestaciones en él (no solo económicas, sino también políticas, sociales, culturales, religiosas, etc.) poniendo en crisis terminal la misma vida. Con lo dicho ya se puede entrever qué significa para la EI ser fundamentada en una FI. Lo primero que en ese sentido podemos anotar es que los reconocimientos de que hablamos implican reconocimientos de tiempos y lugares diversos, es decir, de contextos plurales legítimos. Así, uno de los propósitos de esta FI consiste en dejarse contaminar y *reeducar* sin profilaxis por las lógicas, pero también por las propuestas antropológicas y consmológicas que cada diversa cultura tiene para aportar al resguardo de las posibilidades de la vida, liquidadas, por el compás *ad infinitum* de la reducción mercantil<sup>13</sup> y su política educativa que se impone mediante las presiones de programas económicos para apoyar una educación llamada "de calidad". Esta estrategia del mercado global consiste en desarmar mediante deflaciones categoriales pedagógicas los discursos explicativos de la dependencia y los reclamos de los derechos, entre otros, de los derechos culturales de los pueblos aborígenes. Mediante proyectos que también licuan

la misma interculturalidad, tienden a asimilar sus contextos espacio temporales y antropológico-existenciales haciéndolos *competentes* en mercado y lo que ello civilizatoriamente significa, pues "ignora o minimiza la sabiduría y conocimientos vernáculos considerándolos incapaces de aportar una solución ambiental planetaria. Estos saberes constituyen, sin embargo los pilares sociales que mantienen las bases de la biodiversidad en el mundo"<sup>14</sup>. Es decir, son saberes, nos dicen los antropólogos de Barbados III, que deberían ser reconocidos y cultivados por modos y contextos establecidos por los propios pueblos y no según el "compás" de la cultura manipuladora de las palancas del poder dominante. Pero, además, y valga como estocada complementaria, debe incluirse no solo como simple información "tolerante" de la llamada "diversidad" o "diferencia", sino en la efectiva praxis de todos los ámbitos y niveles educativos de los pueblos y estados *abiayalenses*. Clausurar este aspecto es reducir la EI a un mero *cumplido* que no abandona el proyecto de asimilación de aquellos contextos sapienciales y de vida por la lógica invasiva del mercado con sus "fuerzas compulsivas de los hechos"<sup>15</sup> que, como se sabe, determina e impone las pautas direccionales de la educación y sus "reformas" en nuestros estados *abiayalenses*<sup>16</sup>.

La "comunidad humana", cada vez más interrelacionada, cada vez más acercada por diversos medios y cada vez más accesible, es ella misma un conjunto de culturas en diversidad contextual. Ese acercamiento puede derivar, como se señaló, en un *monoculturalismo* que subsume las diferencias en la uniformidad o monotonía de lo hegemónico, incapaz de evitar su absolutización pedagógica y de

<sup>12</sup> "El primer principio del pensamiento único es tan potente que un marxista distraído no lo cuestionaría: la economía supera a la política... La repetición constante en todos los medios de comunicación de este catecismo por casi todos los políticos, tanto de derecha como de izquierda, le confiere una tal carga de intimidación que ahoga toda tentativa de reflexión libre, y convierte en extremadamente difícil la resistencia contra este nuevo oscurantismo" (Ramonet, I., El pensamiento único, en *Le Monde Diplomatique*, Ed. Española, julio de 2006, <http://altermundismo.blogspot.com/2006/07/n26-el-pensamiento-unico-ramonet.html>)

<sup>13</sup> Ver Bokelmann, E., *Im takt des Geldes...*, op. cit., p. 149-183. Hinkelammert, Franz, *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*, S. J. de Costa Rica, 1995, pp. 157-209. Barbados III (1995), pp. 19s.

<sup>14</sup> Barbados III, p 20.

<sup>15</sup> Hinkelammert, F., *Cultura de la esperanza...*, op. cit., pp. 309-314.

<sup>16</sup> Para este punto, Torres, María Rosa, *¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial*, en Coggiato, J. L. y Torres, M. R., *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Bs.As. -Madrid, 1997, pp. 70-154.

conocimiento, donde “una sola cultura es la que determina las reglas del juego”<sup>17</sup>; o en un *multiculturalismo* que lleva a la guerra de culturas o, a lo sumo, se preocupa por “valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad”; así el lenguaje condescendiente y sin compromiso intercultural de ciertas legislaciones educativas<sup>18</sup> provenientes de legisladores que, tal se lee en la novela de Gustavo Alfredo Jácome “sin dejar nunca su pose de amos misericordiosos hasta nos hacen el gran favor de saludar dándonos la mano, pero todo-ellos asépticos, no sea que les pasemos la indioemierdería”<sup>19</sup>. Multi y monoculturalismo se manifiestan inviables para la humanidad. Pues el uno se erige como juez universal de lo humano y el otro aísla en una inconexa tolerancia que a lo máximo puede llegar a esa suerte de folclorización tantas veces turístico-teatral de las culturas, los pueblos y las personas que no alcanzan la simetría material y de poder para imponerse. No faltan los casos en que esa situación cultural se atrinchera en fundamentalismos que petrifican las tradiciones, con lo que, sin embargo, se mata su propia vitalidad y también la posibilidad de una convivencia realmente intercultural.

Ante esto, la interculturalidad o la “hechura” intercultural (Fornet-Betancourt) no puede ser apropiada por definiciones conceptuales ni por tal o cual cultura, porque ya dejaría de ser intercultural. Ninguna cultura es propietaria de la interculturalidad y ningún estamento monocultural, aun cuando esté habilitado “legalmente” para hacerlo, puede determinar el sentido de la educación intercultural sin estar ya previamente en ejercicio efectivo de praxis intercultural. Ejemplo puntual, muy argentino, de cómo se instrumenta la educación intercultural en la carencia más

crasa de esa *conditio sine qua non* para una real educación intercultural, es nada menos que la Ley Nacional de Educación, N° 26.206, que arrincona la interculturalidad como “modalidad” entre otras para los márgenes aborígenes, como si solo nuestros hermanos fueran los destinatarios a quienes se les concede el magnánimo favor de *interculturalizarlos*, a ellos, desde luego; los demás, la masa homogeneizada por la hegemonía del mercado y de la educación hegemónica, no cae bajo esa discriminatoria “modalidad” de EI<sup>20</sup>. De ese modo, se liquida y entierra el espíritu que se había alcanzado a expresar en la Resol. 107/99 del Consejo Federal de Educación de la RA, el cual, con carácter vinculante, establece (¿aún hoy?) que “el enfoque intercultural debe trascender los ámbitos específicos en los que los profesores y los educandos aborígenes enseñan y aprenden, *para permear todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional*” (cursivas mías).

Retomando la tesis de este apartado, como se ve, la filosofía en su función cuestionadora de la cultura que se vive como un *statu quo* que solo cambia de etiquetas y que persiste en la expansión de un proyecto civilizatorio totalitario cifrado en el mito del mercado como norma de ser y hacer<sup>21</sup>, la FI se pregunta si no sería necesario *desbaratar* el acápito sobre EI de la ley nacional argentina para recuperar el espíritu de la misma EI en todo el ámbito del país. En efecto, no se puede hablar de EI cuando falta el segundo término dialogal de la relación. EI es relacionalidad entre culturas, que dialogan desde sus identidades afianzadas para crecer -reitero: *educarnos* y *educar*- en humanidad solidaria, nada menos; pues sin interculturalidad la humanidad no tiene perspectivas ni convivenciales ni de supervivencia biológica<sup>21</sup>.

<sup>17</sup> Panikkar (1996), p. 28ss.

<sup>18</sup> Art. 54 Ley Nacional de Educación 26.206 (Argentina) y art. 62 de anteproyecto de Ley de Educación Provincial de la Prov. de Salta, Argentina.

<sup>19</sup> Por qué se fueron las garzas, Otaño, 1979, pp.148

<sup>20</sup> Ley Nacional de Educación N° 26.206, cap. XI, art. 52. El art. 64 del cap. XIII del Anteproyecto de Ley Provincial de Educación de Salta acusa idéntico déficit insanable en lo intercultural, al transcribir el texto de la Ley Nacional.

<sup>21</sup> Fornet-Betancourt, Raúl, Para una crítica filosófica de la globalización, en Fornet-Betancourt, Raúl, Resistencia y solidaridad. Globalización capitalista y liberación, 2003, pp. 74ss.; el mismo trabajo, en alemán, Zur philosophischen Kritik der Globalisierung, en Fornet-Betancourt, Raúl, Kapitalistische Globalisierung und Befreiung. Religiöse Erfahrungen und option für das Leben, Frankfurt, 2000, pp. 75ss.

<sup>22</sup> Declaración de Barbados III.

## Conclusión

El par de notas traídas acá a modo de estocadas filosóficas quieren alertar acerca de la perspectiva de dilución categorial, como diría Roig, que acosa a la EI, instrumentando el bilingüismo como parapeto para desentenderse de una interculturalidad que no se tiene la menor voluntad de ejercitar, por la simple razón de que *interculturalidad* supone paridad de poder decidir sobre los tiempos y espacios, los rumbos y los contextos que debe seguir la configuración diversificada, tanto en contenidos como en modos y en objetivos de una educación que merezca el nombre de intercultural (Zavala, V.). Esto supone aprender a abrir los espacios de decisiones educativas con seriedad a los espacios contextuales de las diversas culturas, pueblos y *gentes*, incluyendo en esos

espacios dialogales los aspectos que hacen a la organización económica, social y política de los pueblos originarios, como bien lo advierte la Conferencia de Barbados III (p. 21) al recomendar la articulación de las autonomías. En efecto, la EI puede también convertirse en un nuevo y eufemístico lugar de coloniaje y sojuzgamiento, a fin de que los *interculturalizados* mediante una "capacitación" lingüística y de la llamada "modalidad intercultural" fueran *reducidos* -como en tiempos de las Reducciones- culturalmente y con esa adecuación a los tiempos y espacios monológicos al del proyecto hegemónico global, sean asimilados sistémicamente al mismo, mediante una verdadera desertificación de las alternativas para la naturaleza y para la convivencia humana digna de ese nombre.

## Bibliografía

ALTA, V.; ITURRALDE, D. y LÓPEZ-BASSOLS, M. A. (comps.) (1998). Memorias del Coloquio. Pueblos indígenas y estado en América Latina, Quito.

BONFIL BATALLA, G. (1995). Diversidad y democracia: Un futuro necesario, en Grünberg, G., pp. 9-18.

BIAGINI, HUGO E. Y ROIG, ARTURO A. (comps.) (2007). América Latina hacia su segunda independencia. Memoria y autoafirmación, Bs. As.

CAMDESSUS, M. (1996). Reglas, instituciones y estrategias para el bien común en una economía global, en Revista Estudios sociales, N° 88, trimestre 2, Santiago de Chile, 9-28.

BARBADOS III (1995). Declaración de Barbados III, en Grünberg, G., pp. 19-27.

FORNET-BETANCOURT, R. (1996) (ed.). Kulturen der Philosophie. Dokumentation des I. Internationalen Kongresses für Interkulturelle Philosophie, Aachen. 4ª (ed.), Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual, Madrid.

2006a La interculturalidad a prueba, Aachen.

2006b (Hrsg.), Dominanz der Kulturen und Interkulturalität... Dokumentation des VI. Internationalen Kongresses für Interkulturelle Philosophie, Frankfurt/M- London.

GRÜNBERG, G. (1995) (coord.) Articulación de la diversidad. Tercera Reunión de Barbados, Quito.

HOFFMANN, G. (2006). Interkulturelle Philosophie als Institution? Geschichte und Aufgabe der Kongresse für Interkulturelle Philosophie, en Fonet-Betancourt, Raúl, 2006b, pp. 13-23.

PANIKKAR, R. (1996). Filosofía y cultura: una relación problemática, en Fonet-Betancourt, 1996, 15-41.

ROIG, ARTURO A. (2007). Necesidad de una segunda independencia, en Biagini, Hugo E. y Roig, Arturo A., pp. 29-47.

SALAS A., R. (2008). Texto y Contexto: problemas y perspectivas desde la filosofía intercultural, en <http://www.alejandria.cl/ram2/>

intercultural11062008.ram, Ciclo de Conferencias temáticas en relación a la investigación en educación en contexto indígena e intercultural, Temuco.

TERENA, J. (1998). "Yo puedo ser lo que tú eres sin dejar de ser lo que soy Pero tú nunca serás indio", en Alta, V.; Iturralde, D. e. a, 1998, pp. 239-241.

ZAVALA, V. (2004). La interculturalidad no es solo para los pobres. Una reflexión desde la educación bilingüe en el Perú, en Rolfes de Franco, Margaretha; Neuser, Heinz (eds.), Desarrollo, educación y lucha contra la pobreza, LAPSO, DAAD, Lima, pp. 113-128.

Articulación de la diversidad Barbados III.

[http://books.google.com.ar/books?id=1\\_A7VbDV72oC&pg=PT1&lpg=PT1&dq=declaracion+de+barbados+III+articulacion+de+la+diversidad+rio+de+janeiro&source=web&ots=K-DfK6Sltz&sig=ryTqTW9ChpNe7jyqCDVrWxqsdg&hl=es&sa=X&oi=book\\_result&resnum=4&ct=result#PPA19,M1](http://books.google.com.ar/books?id=1_A7VbDV72oC&pg=PT1&lpg=PT1&dq=declaracion+de+barbados+III+articulacion+de+la+diversidad+rio+de+janeiro&source=web&ots=K-DfK6Sltz&sig=ryTqTW9ChpNe7jyqCDVrWxqsdg&hl=es&sa=X&oi=book_result&resnum=4&ct=result#PPA19,M1)

La Ley 26.206 de Educación Nacional Argentina, Art. 11. Fines y objetivos de la política educativa nacional: l) Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento (...)

ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as (...)

s) Promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender

y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea (...)

v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del

concepto de eliminación de todas las formas de discriminación (...)



# Texto y contexto. Problemas y perspectivas en la filosofía intercultural<sup>1</sup>

## Text and context. Problems and perspectives in intercultural philosophy

Dr. Ricardo Salas Astráin\*

Recepción: Diciembre - 2008

Aprobación: Mayo - 2009

### RESUMEN

*En este artículo destacamos un aspecto central del dinamismo de la racionalidad que brota al interior de la filosofía intercultural, en lo que refiere a la relación entre texto y contexto. Para ello tomaremos la discusión tal como se la encuentra hoy en las elaboraciones pragmático-hermenéuticas de filósofos tales como J. M. Ferry y M. Maeschalck, o interculturales como R. Panikkar y R. Fernet-Betancourt. La tesis principal es que al destacar los modos discursivos ellos aparecerán siempre vinculados a procesos culturales mayores y menores, donde todas las sociedades y comunidades humanas van afirmando, en su singularidad, unas formas renovadas y más elaboradas de su propia experiencia histórico-cultural. La relación de textos y contextos es capital porque a través de ella se puede dar cuenta cómo las culturas se abren a otras intermediaciones a partir de su mundo de vida.*

**PALABRA CLAVE:** filosofía intercultural, texto-contexto, discursividad.

### ABSTRACT

*In this article we highlight a central aspect of that dynamism of rationality which flourishes within intercultural philosophy, particularly as regards the relationship between text and context. To that effect we will take a look at current debates in the works of pragmatic-hermeneutic philosophers such as J. M. Ferry and M. Maeschalck, and in the intercultural arguments set forth by R. Panikkar and R. Fernet-Betancourt. The main thesis is that by highlighting discursive modalities they will always appear as linked to major or minor cultural processes. Here, all human societies and communities lay claim, in their singularity, to renewed and more elaborate forms of their own historical and cultural experiences. The relation between text and context is critical because through it reveals how cultures are open to further intermediation from their life-world.*

**KEY WORDS:** intercultural philosophy, text and context, discourse.

\* Decano Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad Católica de Temuco Correo: rsalas@uctemuco.cl

<sup>1</sup> Este artículo recoge las conclusiones más importantes de mis dos últimos Proyectos de Investigación financiados por el Fondo de Ciencias y Tecnología de Chile, denominado "Discurso, contexto cultural y acción humana" (2001-2004 Fondecyt N° 1010718), y el segundo, "Fundamentación teórico-práctica de la estructura de la experiencia humana" (2005-2007, Fondecyt 1050181).

### ¿Existe un foco filosófico intercultural?

La 'filosofía intercultural' es un programa de trabajo actualmente vigente en muchos lugares del mundo, donde filósofos, pensadores y sabios se preguntan por el sentido del conocimiento en una era tecnocientífica, se preguntan por los alcances de los saberes humanos y cuestionan la primacía de la racionalidad filosófica y de la ciencia occidental, que han terminado sobreponiéndose a las diversas racionalidades y saberes presentes en la totalidad de las culturas y discrimina los saberes locales<sup>2</sup>. Refiere tal filosofía entonces no a una racionalidad falsamente universalista, sino a una racionalidad ampliada que asume sus limitaciones en el encuentro de "las razones de los otros", y que colabora en la recuperación de otras modalidades contextualizadas del saber y de la racionalidad que han sido excluidas y marginalizadas por una larga historia del racionalismo cartesiano. Una de las principales conclusiones a la que llega una filosofía de este tipo es que la razón no existe en forma unitaria ni homogénea en ningún universo cultural ni civilizacional determinado, sino que ella siempre se va modulando polifónicamente, abierta a variados modos de articulación de conocimientos y saberes culturales que brotan todos ellos de vías para responder a las experiencias humanas. Por ello hasta el minuto en este programa se han elaborado categorías tales como *interlogos* o *polilogos*<sup>3</sup>.

Esta concepción plural de la razón es capital porque no solo es un presupuesto de la filosofía intercultural, sino que éste se transforma en el nuevo punto de partida de la reflexión de la pluralidad cultural: no solo como encuentro de culturas, sino como encuentro de saberes y de prácticas. Los modos discursi-

vos culturales nos servirán de apoyo para planear, con mayor firmeza filosófica, la cuestión del vínculo teórico-práctico entre los textos y los contextos, que también están definidos por la heterogeneidad<sup>4</sup>.

Para la filosofía intercultural, el análisis de los textos redefine de otro modo la conciencia de la diversidad cultural, y se plantea la interrogante siguiente: ¿cómo a través de este nexo problemático se puede intentar reconstruir unos conceptos que sean suficientemente operatorios para avanzar en campos específicos de la literatura, de la educación, de la política etc.? No basta solo con evidenciar unos presupuestos generales acerca de los textos y contextos en el marco de la racionalidad filosófica intercultural, sino que también es menester dar cuenta de otros cruces teóricos, basados principalmente en el ejercicio de las ciencias socioculturales críticas y sobre todo de la recuperación de la experiencia social. Dicho de otro modo, las categorías que necesitamos hoy para desenvolver este lazo entre texto y contexto debieran no ser tan abstractas, sino que ellas debieran permitirnos, en principio, ensamblar y reconstruir las diversas formas del discurso inherentes a las culturas desde sus raigambres histórico narrativas hasta sus formas de reconstrucción comunicativa más complejas a partir de una concepción de la dinamicidad de la significatividad humana abierta a la interacción cultural. Este me parece que es el trasfondo de la cuestión intercultural del vínculo del texto y del contexto que debiéramos explicitar aquí.

Desde tales presupuestos teóricos es posible converger con la filosofía occidental contemporánea dado que la problemática del texto y del contexto cabe situarla claramente

2 Para tener una idea de la amplitud y riqueza de este planteamiento, se puede consultar los diferentes trabajos compendiados en el sitio Internet: [www.polylog.org](http://www.polylog.org) Se puede ver la síntesis que hago de algunos de estos problemas en un artículo: <http://them.polylog.org/5/asr-es.htm>

3 En nuestra concepción de la filosofía intercultural hemos hecho referencia a nociones tales como *interlógico* o *polilógico*, las que mantienen aún una enorme deuda con la matriz filosófica greco-latina que dio históricamente origen en Occidente a la ligazón entre razón y lenguaje. Sostenemos que en trabajos filosóficos futuros cabría asumir al menos otros análisis para elaborar categorías acordes a las principales matrices y/o tradiciones de los grandes troncos lingüísticos de la humanidad, más allá de las posibilidades lingüísticas del antiguo griego y del latín.

4 Se sabe que este tema filosófico es una problemática que ha ocupado en obras conocidas a distintos filósofos del siglo XX, pensadores alemanes y franceses como Gadamer, Habermas, Ricoeur, Derrida, Foucault, los rusos Propp y Bajtin, y en América Latina Schwartzmann, Kusch y Roig. Todos ellos han legado distinciones teóricas importantes que entregan algunos soportes que no desarrollaremos específicamente aquí.

al interior del denominado “giro lingüístico” y que converge con los desarrollos diversos aportados por las ciencias del lenguaje. Todas estas convergencias son fruto de una lenta elaboración que ha sido uno de los aportes más significativos de las ciencias humanas occidentales en este último siglo. Al asumir que razón y lenguaje requieren esclarecerse mutuamente, parece implicar una primacía del paradigma del lenguaje humano, lo que la tradición helena denominó *Logos*. Pero lo que se requiere es considerar la riqueza, la complejidad y la diversidad de todas las denominaciones que refieren al modo de tensionar el significar en una relación de apertura y de cierre. En otras palabras, se trata en nuestro enfoque de no proseguir de ningún modo un ideal logocéntrico, en su sentido reductivamente helenístico, y decir que el lenguaje en su sentido más amplio y variado es el único que permite repensar la dinámica de las racionalidades al interior de las culturas, ya que es el intermedio en el que se puede replantear dicha relación con las otras culturas y sus contextos. Afirmamos que las culturas se definen por lenguajes plurales y diversos, que nos entregan las claves necesarias para descifrar lo que son los juegos entre los textos y sus contextos.

En este sentido, seguiremos utilizando el término que se ha hecho conocido en este legado griego como *logos* (lenguaje, razón). Esta noción del *logos*, la abriremos gradualmente a su más amplio campo semántico, reconociendo que éste está limitado geoculturalmente y que implica muchas dificultades para comprender otras formas discursivas<sup>5</sup>. Para nosotros, será aceptado solo en tanto esos núcleos significativos que aparecen en nuestra tradición de la filosofía y la ciencia occidentales en que nos hemos formado, y solo los valoramos porque nos aportan unos índices que permiten iniciar el camino de reconstrucción de los textos y de los contextos<sup>6</sup>. Sería clave redefinir el asunto

del *mythos* y el *logos* como ya lo hemos indicado en otros trabajos citados, la discursividad en clave intercultural, y el complejo problema de la traducción porque en estos temas se anudan los principales desafíos de la teoría del discurso, y donde se resuelven en un cierto sentido el proyecto discursivo de la razón y la dinamicidad del lenguaje<sup>7</sup>.

Empero, esto no es solo un asunto filosófico general como lo han demostrado todas las ciencias del lenguaje. Se puede encontrar en la historia de la humanidad una prueba de la diversidad lingüística, ya que no existe una lengua común de la humanidad. Por otra parte, todos los lenguajes de la humanidad conocidos, se han ido constituyendo en un rico proceso de gestación de formas siempre plurales posibilitadas por la estructuración del lenguaje mismo, y esto acontece tanto hacia el interior de la propia comunidad lingüística como en su interacción con otros lenguajes.

### El lenguaje plural: los textos y los contextos en tensión

Es algo obvio sostener que las sociedades humanas desde sus orígenes remotos han hablado lenguas diferentes, ya que no existen antecedentes de que la humanidad haya vivido en un momento paradisiaco de una única lengua universal. Asimismo, se entiende que en esta historia de complejos vínculos que unen a las miles de lenguas históricas entre sí, han existido procesos histórico-culturales, políticos que han difundido las lenguas más allá de los límites de la comunidad hablante; ello ha condicionado la relación de las lenguas en los muchos procesos de dominación, de eliminación y de mezclas lingüísticas que ha vivido la humanidad. Por ello, todos los esfuerzos de comprensión de cierre y apertura de las comunidades lingüísticas no pueden prescindir del análisis de esta relación socio-cultural y polí-

5 Tomamos el concepto lugar filosófico como espacio condicionante a partir del sentido que aparece en la obra *Esbozo de una antropología filosófica*, en *Obras Completas de Rodolfo Kusch*, Tomo III, pp. 381ss. Agradezco esta indicación de Cristian Valdés que elabora una tesis doctoral en el Centro de Filosofía del Derecho de la UC de Lovaina.

6 Es posible en este terreno hacer un diálogo con la obra de W. Mignolo, es especial en relación a la imbricación entre lenguas, literaturas y conocimientos. Cf. pp. 291ss. Agradezco a Pablo Juan Bermúdez estas referencias a Mignolo.

7 Cf. Ricardo Salas, “Problemas y perspectivas de la filosofía como diálogo intercultural” en *Revista Brocar* N° 27 (2003), pp. 275-294

tica entre las lenguas. Nos encontramos casi siempre frente a una cierta paradoja acerca de la tendencia a la totalización de las lenguas y la fragmentación que les afecta a ellas desde su mismo interior. Todos los esfuerzos del romanticismo histórico por reducir las lenguas a un solo árbol que las ordene se han mostrado infructuosos, y asimismo todos los intentos por demostrar la inconmensurabilidad de las lenguas se han enfrentado al fracaso, porque aunque existen lenguas diferentes, gracia y a pesar de ellas, los seres humanos han logrado casi siempre comunicarse en esta larga historia de tensiones y conflictos. Todo ocurre como si el lenguaje llevara en sí mismo los dispositivos de la diferenciación y de la articulación sin poder reducirse a uno u a otro. Estas consideraciones cabe hacerlas en relación a los textos. ¿Qué vamos a entender por texto aquí?<sup>8</sup>

Hagamos algunas distinciones más precisas. Una primera aclaración: el texto no se debe identificar con el ejercicio de la escritura en su sentido reducido, el texto no es un corpus de signos escritos en cualquiera soporte, es decir, no alude exclusivamente a un producto de vocabulario determinado por los procesos de escritura codificada por las grandes lenguas de la Humanidad (un jeroglífico egipcio o maya, un código en tabletas o en formas diversas de escritura estabilizadas de signos escritos: pergaminos, rollos o libros como los conocemos). En nuestra perspectiva, un texto es una textura o entramados de significados y sentidos que lo podemos reconocer en sus formas orales, escritas y/o icónicas, por señalar tres formas reconocidas en la cultura occidental.

Las culturas humanas, como se sabe, son eminentemente orales e incluso a pesar del enorme esfuerzo de la escolarización y de la preeminencia de lo escrito, se podría decir que lo esencial de la experiencia humana en las culturas humanas, variadas y heterogéneas, no se transcribe ni se codifica. Sabemos que son solo algunas pocas que en el curso de su evolución han llegado a la fase de escribir sus mitos y narraciones, sus legislaciones, y sus contra-

tos, lo que en muchos casos tiene que ver con la dinámica de las estructuras socio políticas que las gobernaron y gobiernan. Incluso, es menester reconocer que hasta los tipos de lenguaje practicados masivamente en muchas de nuestras culturas modernas, como en las que nosotros habitamos, comportan grandes dosis de oralidad y narratividad que siguen siendo el soporte de nuestras interacciones. Bastaría indicar que la mayor parte de nuestros diálogos significativos y de nuestras discusiones culturales no se escriben. Un ejemplo de esto acontece en las sociedades contemporáneas en el enorme despliegue de los procesos icónicos derivados de los actuales sistemas mediáticos que los originan (publicidad, *graffitis*, filmes, etc.). La escritura entendida como texto escrito en sentido reducido se exige siempre de cara a la institucionalización legal de la vida social, tal como acontece en: un contrato de compraventa, un permiso de trabajo, lo que asume la forma de una prueba escolar o de una validación exterior a la interacción de los sujetos, etc., pero no se encuentra ahí el principio mismo de la significatividad cultural. El texto transcrito siempre es posterior en relación a las exigencias de la oralidad.

Una segunda aclaración: el texto, según como se concibe en la filosofía intercultural, tal como la entiendo, es una suerte de paradigma de obras culturales que refieren a tramas y a estructuras de signos en un sentido amplio que son significativos para los sujetos portadores de una cultura específica. Por ello el texto será entendido aquí, en general, como aquel dispositivo de una cultura específica que articula significados y sentidos que pueden ser explicados y comprendidos por los usuarios del mismo lenguaje y eventualmente por otros que pueden y quieren aprender a descifrarlos y a interpretarlos. Esto no quiere decir de ninguna manera que todos los sentidos y significados pueden ser comprendidos siempre a cabalidad. En este sentido, el texto es un dispositivo en principio abierto y no cerrado a la interacción, lo cual es válido para las culturas orales y/o escritas, y para las que se ubican en unas y otras, como asimismo a las formas icónicas en las culturas mediáticas emergentes.

<sup>8</sup> Cf. P. Ricoeur, ¿Qué es un texto?, en *Del Texto a la Acción*,

En este sentido, aunque sea redundante decirlo: todos los textos son siempre culturales, derivan de formas de vida específicas que aluden a determinados saberes y prácticas de la humanidad; no existen en una primera instancia textos de suyo universales, lo que existen son textos orales definidos por contextos específicos, que pueden entrar en un procesos de universalización por una transcripción posterior, y que pueden llegar a ser portadores de identidades transversales para muchas culturas, como ocurre frecuentemente con los textos sagrados de las *religiones de libro*, donde nos referimos a lenguas que ya no se hablan, y que requieren de especialistas en filología y en lenguas cuyos sentidos no son descifrables para la mayoría. Esto es lo que hace teóricamente interesante a los textos de los proyectos religiosos universales.

En conclusión: un texto admite un *ad intra* que afirma una dinámica identitaria cultural de origen -frecuentemente de raigambre oral- y un *ad extra*, que refiere a modos de reconocimiento alterativo por miembros de otras culturas que no comparten el mismo origen. Pero entender esta singular interacción cabe admitir que un texto necesite de un contexto, el contexto es un conjunto de aspectos que necesitamos considerar para dar cuenta de la especificidad del texto, pero ello no es nunca simple, ya que existen tipos de contextos, en lo que refiere a los contextos más conocidos: psicológicos, sociales, políticos, culturales, etc. que están siempre en juego en la cultura originaria de los textos como en la cultura que se reconoce en ellos. Decir esto implica que si se pretende un análisis de un texto es preciso aludir a un contexto, eso permite elucidar al interior de un texto varios contextos culturales diferentes (que van de lo particular a lo universal), de este modo poder entender un texto al interior y al exterior de una misma cultura, exigiría mostrar las relaciones con la ampliación de los contextos más particulares hasta sus niveles más universales.

Esto lo puede ejemplificar lo que llamamos un mito. Lo que él significa entonces no se define por una sola versión, no es posible admitir que un texto mítico contenga un solo contexto en la cultura de origen, por ello todos los denominados *mythos* presuponen muchas versiones, el texto de un mito no existe

jamás separado de sus versiones, lo que quiere decir que al interior de una misma lectura hay diversas posibilidad de "leer" una obra para captar sentidos y significados específicos, que son desconocidos para los iniciados en esa cultura. Ello refiere de algún modo a la idea de tradición, que es utilizada fuertemente en hermenéutica. Y si consideramos esta doble contextualidad sabemos que los mitos son siempre recreados por situaciones particulares ligados a sujetos y comunidades específicas, que en verdad refieren a una estructura social cada vez mayor.

Al mismo tiempo, el ejercicio de una comprensión *ad extra* permite revisar otro ejercicio de las variadas lecturas posibles. Desde otros horizontes histórico-culturales que implican contextos disímiles que no son necesariamente los mismos que establecieron los textos en el espacio y en el tiempo propio, por ejemplo, como se han "leído" los textos africanos, hindúes y chinos en una tradición colonial o neocolonial. Es preciso indicar que una cultura occidental dominante ha pretendido casi siempre definir una lengua canónica y/o textos canónicos ya que ha buscado disminuir las plurales tradiciones e interpretaciones rivales presentes en los textos. Lo que separa un análisis intercultural actual de los intereses anteriores de los insignes estudiosos de otras culturas "extrañas" y "exóticas", es que en la actualidad nos interesa mucho más ese juego de sentidos y significados que se obliteraron, invisibilizaron y escondieron, para mostrar las otras posibilidades que contenían lenguas y textos. Pero también reconocer que en el ejercicio alterativo de la mayor parte de nuestras lenguas y textos occidentales son extraños y exóticos para otros sujetos de culturas diferentes.

Por ello, los textos y contextos tienen una relación que pasa por la interacción de los mundos de vida, a saber, si buscamos comprender un texto, en un paradigma reducido de la escritura, ello nos exige comprender tanto el lugar del autor (es) que está en el origen de la trama de sentidos y asimismo una recontextualización de parte del lector(es) local(es) y extranjero(s). Los textos cobran y recobran sentido siempre en lo que se dice en una expresión germana "*Sitz im Leben*", desde donde ellos plasman su configuración interna

y externa, que abre mediaciones significativas y desde donde podremos eventualmente reconocerlos. En otras palabras, la articulación entre textos y contextos es crucial porque se juega en ella la posibilidad de la intercomunicación.

Empero ello presupone, desde mi perspectiva filosófica intercultural, no solo una teoría de los textos que asuman las diferencias culturales, de una teoría de la Inter.-traducción, de una teoría intercultural de la lectura, en definitiva de una teoría general del lenguaje humano abierto a la diversidad cultural (de la cual disponemos hoy), sino en algunos de sus trazos más relevantes, pero no de un modo completo.

Pero al plantearse la cuestión epistemológica teórica y/o disciplinaria, ¿qué enfoque o perspectiva define de mejor modo estas multidimensionalidades textuales y contextuales? Desde mi perspectiva filosófica me parece que, aunque contamos con avances importantes en las disciplinas generadas por Occidente, tales como la etno-historia, la antropología, la semiótica y la pragmática, entre muchas otras, el problema intercultural difícilmente ha podido resolverse: no solo la historia, sino el análisis literario, la semiótica, la semántica y la pragmática han querido definir el análisis de los textos y de sus contextos desde sus propias prerrogativas racionales, donde sus configuraciones explicativas, con mucha frecuencia, aparecen asociadas a los modos cientificistas occidentales de hacer ciencias. Para el campo que nos interesa: dentro de los historiadores occidentales no es aún asumido plenamente un enfoque de reconstrucción de la historia por sujetos y comunidades que no sean los historiadores profesionales; pesa siempre el problema de la crítica, de la validez, etc. En el campo del análisis literario, y las demás disciplinas del lenguaje, acontece algo parecido. Los especialistas avanzan en sus explicaciones de los procesos de los autores y de las comunidades parlantes. Pero yo creo que el asunto escapa en verdad a cada una de las disciplinas específicas, porque el análisis de las tramas y estructuras discursivas en lenguas orales y escritas (e icónicas) es clara y definitivamente interdisciplinaria, que es justamente una de las faltas mayores de la *episteme* occidental. Por ello, apoyado en el

giro lingüístico, diría de un modo abstracto, que el texto y el contexto refieren siempre a cruces interdisciplinarios y a una tensión filosófica entre hermenéutica y pragmática.

En otras palabras, el texto y el contexto están casi siempre atravesados por un problema epistemológico que la hermenéutica crítica europea ha denominado "la lucha de las interpretaciones". Este rico campo de disputa abre la discusión de la multidimensionalidad semántica de todos los textos culturales a su interacción con los otros textos, me parece que es otra clave para comprender un análisis intratextual e intercontextual como el que se plantea en el contacto entre culturas.

Cuando me refiero a la "intratextualidad" quiero indicar que el texto presupone siempre una serie de distinciones al interior de las tramas y estructuras significativas en que fue formulado, e "intertextualidad" refiere por su parte a que todos los textos siempre van más allá de su propia cultura, sociedad e historia de origen. Están disponibles para otros que sepan leerlos y comprenderlos y asumírselos en su propuesta de sentido y significado, por ejemplo: libros sagrados escritos como la Biblia, el Corán y el Bhagavad Gita están todos ellos conformados por muchas tramas internas generadas por "formas discursivas" creadas en las lenguas en que fueron pensados, pero a la vez ellos pueden ser leídos, releídos, traducidos y entendidos desde contextos muy diversos.

Pero el asunto teórico de una interculturalidad textual es mucho más compleja todavía, porque las categorías de texto y de contexto, de intratexto y de intercontexto, aun siendo específicas, apuntan a un campo de la diversidad cultural donde todas ellas se relacionan entre sí; todas aluden a una experiencia humana plural, que recién la reflexión intercultural comienza a asumir seriamente, y por tanto configuran categorías que no solo son aplicables a los grandes textos escritos de las grandes civilizaciones como lo demuestran las exégesis y hermenéuticas bíblicas y coránicas, sino también a todas las narraciones que encontramos en el enorme abanico de culturas existentes. En este sentido no bastan las narraciones canónicas definidas por Occidente, sino que se requiere considerar todas las narracio-

nes denominadas “míticas” y “narrativas” en que las culturas ofrecen dispositivos para que sus miembros cuenten sus experiencias.

Ello demuestra que las categorías del texto y del contexto no refieren solo a los cánones precisados por una razón científica, sino que contienen una dimensión teórica práctica. La experiencia y la acción humanas, al ser analogadas con el paradigma lingüístico, permiten remontar la estructuración del lenguaje mismo, desde una estructura objetiva la lengua hacia una estructuración subjetiva e intersubjetiva el discurso, por lo que es posible descubrir la génesis de las significaciones tanto en el proceso de elaboración de los lenguajes de las ciencias como en los diversos niveles de significación de las formas discursivas culturales que buscan decir la experiencia y la acción humana en sus contextos y en su búsqueda de universalidad.

De modo que, así como la forma lingüística habita en la dinamicidad del lenguaje nunca clausurado, la acción humana puede analogarse también al juego entre un texto y un contexto, texto como expresión del acto de una existencia cultural, ya que puede asegurar su propia identidad a partir de una reapropiación reconstructiva de sí misma; y contexto porque permite el proceso de reelaboración desde lecturas reiteradas asegurar la reconstrucción del ejercicio del reconocimiento. Esto es clave porque a través del nexo texto-contexto nos encontramos con el paso que se necesita para pasar desde lo histórico a lo universal, ya que no existe la experiencia humana en abstracto, y tampoco lo humano en general, sino siempre las experiencias de los seres humanos y los vínculos interhumanos que ellos pueden generar. En todo ello, se juega la capacidad de los textos y de los contextos para inducir una creciente reflexividad de los sujetos.

### El problema intercultural de la reflexividad

El cruce entre una hermenéutica y una pragmática del discurso que destacamos al inicio permite considerar, entonces, desde

una perspectiva más adecuada el vínculo entre texto, contexto cultural y acción humana; esto exige explicitar una perspectiva que nos llevó a elaborar una teoría discursiva de los textos y de los contextos culturales conflictivos. La elaboración de esta propuesta es lo que ya denominamos hace pocos años en la “Ética Intercultural”, como:

“aquella forma de tematización discursiva del *ethos* al interior de una cultura, a partir del despliegue de los diversos niveles de reflexividad que se alcanzan en sus formas discursivas, y los posibles espacios de apertura comunicativa que se abren frente a otras formas de reflexividad asociados a otros contextos culturales”<sup>9</sup>.

Esta definición es claramente deudora de un enfoque que considera el lenguaje en que se vierte la experiencia y los diversos sistemas de significación y sentido que tienen los enunciados en una cultura específica y que pueden ser muy variados: preceptos, consejos, relatos, reglas, prohibiciones, etc. Esto tiene que ver con el concepto hermenéutico y pragmático actual, que considera que los valores y normas son estructurados a partir de registros del lenguaje, donde encontramos reglas lógicas, semánticas y pragmáticas, que aseguran a sus usuarios las necesarias interrelaciones simbólicas y pragmáticas básicas. Esto supone que al interior de los discursos de una cultura siempre encontramos un vínculo entre lo específicamente propio y las exigencias universales, encontraremos, por lo tanto, en su *ethos* referencias a lo histórico y lo universal como *logos*.

Estas ideas presuponen que existen cuatro problemas principales del vínculo texto, contexto y acción.

1.- El conflicto de las interpretaciones de los textos culturales aparece fundamental en la comprensión y deliberación humana y por tanto el análisis contextualizado de los textos de una cultura es clave para la comprensión de la acción humana en sociedades específicas, frecuentemente asimétricas, porque plantea

<sup>9</sup> R. Salas, *Ética Intercultural*, p. 84.

por ejemplo preguntas tales como: ¿cuáles son los textos mayores y los textos menores?, ¿es posible afirmar un canon único?

2.- El diálogo intercultural entre los diversos textos en interacción debe entenderse siempre en espacios plurales y siempre frente a contextos heterogéneos y asumiendo formas dispares y plasmándolos en niveles discursivos diversos, lo que exige siempre el proceso de una compleja recontextualización histórica de todos los textos: ¿por qué en un país como Chile sus textos están definidos desde la metrópoli y la sociedad mayor?, ¿cuántos textos que se ofrecen a los niños y jóvenes estudiantes están completamente descontextualizados?

3.- La reflexividad propia de los textos que refieren a la acción humana en un marco intercultural, deberían ser relacionados con los registros discursivos inherentes a las culturas específicas, si se quiere comprender y enfrentar tanto los conflictos internos de la propia cultura en transición como los eventuales conflictos externos frente a las culturas en contacto; ella posibilita la convivencia con los otros.

4.- La interculturalidad textual, como búsqueda de este espacio de comprensión "entre-culturas", supone una opción por generar nuevas formas de una interdiscursividad que valide un procedimiento definitivo de las reglas, a partir de una modalidad contextual que valida el diálogo y haga inaceptable el recurso del fundamentalismo a la violencia y a la guerra.

#### **Cuestiones fenomenológicas finales acerca de los textos y contextos**

Antes de terminar hagamos algunas breves consideraciones fenomenológicas de los textos. En esta perspectiva dinámica el análisis del texto y del contexto requiere de otra categoría central que nace del pensamiento tardío de Husserl, la del "mundo de la vida" (*Lebenswelt*). Desde este entorno vital, social-cultural e histórico específico brotan todos los sentidos y significados de las experiencias originarias sobre las que se establecen los dispositivos de sentido de los textos. La acción humana está, por tanto, al mismo tiempo inserta en un mundo simbólico humano que solo

accede parcialmente a la apropiación de este esfuerzo por existir, y por consiguiente, debe recurrir a la universalización comunicativa de sus contenidos culturales.

Esta categoría del mundo de la vida, levantada por el último Husserl en su crítica a los tipos de epistemologías reduccionistas del siglo XIX, hoy es retomada por los filósofos de la hermenéutica y pragmática, ya que es el ariete de la crítica a la racionalidad objetivadora y dominante iniciada por el positivismo, el naturalismo, el psicologismo y el historicismo predominantes en el siglo XIX, y que se extiende ciertamente al análisis cientificista del lenguaje. La cuestión filosófica más abstracta del diálogo intercultural e intertextual, que hemos planteado aquí, es descubrir cómo esta noción del mundo de la vida permite una revisión profunda del lenguaje y de las lenguas de la humanidad, y permite avanzar en una crítica sistemática a la lectura científica moderna de los textos, pero mucho más allá de las limitaciones provincianas de dichas teorías.

Asimismo, el reconocimiento del mundo de la vida de los otros diferentes, que no trasunta solo una cuestión epistémico acerca de los textos, sino que alude al sentido eminentemente ético y político que ellos tienen, porque lleva a revalorizar el sentido del mundo cultural de los otros, y abre la posibilidad de la comprensión de otros mundos culturales. Es relevante mostrar cómo una noción fuerte de diálogo intercultural, inspirada en estas categorías, es cuestionadora de los lenguajes abstractos propios de los procesos tecnocientíficos, que definen un tipo de racionalidad homogeneizadora por sobre el despliegue de las narrativas. Los actuales problemas y perspectivas de la filosofía como diálogo intercultural refieren a una crítica de este modelo monocultural de los textos que ha predominado en Occidente, y a la consagración de un canon cultural de sus textos-emblemáticos, pero soslaya y desconoce el valor de los otros textos culturales y sobre todo desvaloriza sus respectivos contextos.

Esta tesis central permite visualizar, de modo claro, el relieve que asume el vínculo entre la hermenéutica y la pragmática del discurso ya que ambas permiten dar cuenta de la mutua acción intercultural entre sujetos y

textos culturales que exige repensar el programa de la filosofía intercultural. Ello permite asumir un papel relevante en la comprensión de los otros *textos* “extraños” y “extranjeros”, asegurando las condiciones mínimas y procedimientos básicos sobre los que se levanta un verdadero diálogo intercultural de la comprensión de los otros textos y contextos. La filosofía intercultural asume este complejo desafío, asegurando la posibilidad de una verdadera intercomprensión mutua, no a partir del conjunto de códigos discursivos más poderosos, sino del esfuerzo de un interlogos que sugiere el ensamblaje de vías que permiten la eventual intersección de dos o más conjuntos de códigos discursivos. Esto es lo que cabría denominar el auténtico diálogo intercultural que es parte de la vocación actual de la filosofía<sup>10</sup>.

La estructura general de este esquema a partir de la filosofía intercultural, a diferencia de la visión de la razón de algunas teorías modernas universalistas o posmodernas hoy tan de moda en el énfasis de las diferencias, propone un concepto de interculturalidad textual, que implica exponer una tensión interior a la dinámica de los encuentros y desencuentros de los textos y de los contextos a partir de encuentros interdiscursivos al interior y al exterior de las culturas, por ello el asunto no es nunca oponer la universalidad *versus* la contextualidad.

El privilegio del discurso que hemos realizado en este modo de entender la filosofía intercultural no supone quedarse en el mero terreno de textos definidos lingüísticamente, sino que ellos nos devuelven a los mundos de vida, donde aparece el lenguaje y la acción humana en toda su riqueza sinérgica y multifacética. Texto y contexto no pueden ser disociados, pues el discurso de la vida precisa de la formalidad del lenguaje y de su

sustantividad ético-cultural. Esto hace inviable separar el *logos* del *ethos* de las formas expresivas concretas en que se expresan las culturas concretas.

1.- Las tradiciones textuales pluriétnicas, en términos generales, aseguran el orden ideológico de cada cultura, por ello las formas del imaginario regional están impregnadas de símbolos, textos e imaginarios que señalan lo propio y lo ajeno de esta compleja historia fronteriza. Ellos nos entregan distinciones para pesquisar el origen ideológico de los conflictos interétnicos en todos sus registros: sociopolíticos, socioculturales, etc.

2.- Todos los relatos míticos y los discursos históricos muestran una pluralidad de las formas concretas: ninguna sociedad, cultura ni religión es un todo homogéneo y compacto, ella supone el juego de formas discursivas y tradiciones plurales. La recontextualización de los textos indígenas, por ejemplo, supone encuentros de convergencia-divergencia.

3.- Las ciencias humanas como ejercicios reflexivos son parte de una dinámica que asegura la posibilidad de la reconstrucción de los sentidos culturales, por ello, en esta etapa se puede asegurar con más claridad el diálogo interlógico, que supone un ejercicio complejo de inter-traducción entre los conocimientos y los saberes de las culturas en diálogo.

4.- La filosofía intercultural en la medida que ejercite la interdiscursividad de sus tradiciones *ad intra*, puede colaborar a un diálogo efectivo con otros discursos, ya que el cierre sobre sí mismo es etnocéntrico, y puede conducir al fundamentalismo, que vincula poder político y poder cultural en un todo. Esto no ayuda al momento *ad extra* que exige una visión intercultural abierta a los otros textos.

**Bibliografía**

- ARPINI, A. (2000) *Razón práctica y discurso social latinoamericano*, Mendoza, Ediunc.
- FORNET BETANCOURT, R. (2003) *Interculturalidad y Filosofía en América Latina*, Concordia Band 36, Aachen.
- FORNET-BETANCOURT, R. (2006) *La interculturalidad a prueba*, Concordia Band 43, Aachen.
- JACQUES F., (2006), *De la Textualidad. Para una textología general y comparada*, Santiago de Chile, Ediciones PUC de Santiago.
- KUSCH, R. (1990) *Esbozo de una antropología filosófica americana* en *Obras Completas*, Editorial Fundación Ross, Rosario, Tomo III.
- MIGNOLO, W. (2003) *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, Ediciones AKA.
- MALIANDI, R. (1984) *Cultura y Conflicto*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- PÉREZ ZAVALA, C. (1997) *La filosofía latinoamericana como compromiso*, UNRC-Ediciones del ICALA, Río Cuarto.
- RICOEUR, P. (2001) *Del texto a la acción*. México, FCE.
- ROIG, A. (1981) *Teoría y la crítica del pensamiento latinoamericano*. México, FCE.
- SALAS, R. (2003) *Ética Intercultural*. Santiago de Chile, Ediciones UCSH.
- SALAS, R. (2006), "Ética, Políticas del Reconocimiento y Culturas Indígenas" en *Estudios Interculturales, Hermenéutica y Sujetos Históricos*, Santiago de Chile, Ediciones UCSH.
- SAUERWALD, G. (2008) *Reconocimiento y Liberación. Axel Honneth y el pensamiento latinoamericano*, Berlin, Lit Verlag.
- Varios Autores (2009). *Interculturalidad crítica y descolonización*, Instituto Internacional de Integración, La Paz.

# Comunicación intercultural y ciencias humanas: una forma especial de *encuentro*

## Intercultural Communications and human sciences: a special way of *encountering*

Solange Cárcamo Landero\*

Recepción: Diciembre - 2008

Aprobación: Abril - 2009

### Resumen:

*La comunicación intercultural, considerada como vivencia y experiencia auténtica de apertura hacia los Otros, es proyecto y método para la búsqueda de lo intercultural. Ella permite situar nuestras prácticas epistemológicas y metodológicas en el horizonte de una ciencia de la conversación profunda; cuyo desarrollo nos exige una redescrición holista de nuestras experiencias científicas para hacerlas menos etnocentristas. En este sentido, aquí ofrecemos una reflexión que conjuga el pensamiento de autores diversos (Panikkar, 2002; Taylor, 2005; Jaspers, 1980; Freire, 2003; Recasens, 2007; entre otros), para llegar a establecer como hipótesis transitoria que: la apertura intercultural de las ciencias humanas requiere de una epistemología de la concordia coherente con una metodología de la conversación a profundidad; que aquí concebimos como necesariamente intercultural.*

**PALABRAS CLAVE:** Comunicación intercultural, ciencias humanas, epistemología de la concordia, conversación a profundidad.

### Abstract:

*Intercultural communication, considered as authentic experience of opening oneself to Others, is the project and the method for the seek of the intercultural. This allows placing our epistemological and methodological practices having as horizon a science of the deep conversation; its development demands a holistic re-description of our scientific experiences to make them less ethnocentric. In this sense, we offer a reflection that conjugates the beliefs of diverse authors (Panikkar, 2002; Taylor, 2005; Jaspers, 1980; Freire, 2003; Recasens, 2007; among others), in order to establish as a transitory hypothesis that: the intercultural opening of human sciences requires of a 'agreement epistemology', coherent with a methodology of deep conversation, which is conceived here as necessarily intercultural.*

**KEY WORDS:** Intercultural communications, human sciences, 'agreement epistemology', "deep conversation".

---

\* Trabajadora Social, Magister en Ciencias Sociales Aplicadas por la Universidad de La Frontera, Dra. © en Filosofía, Lógica y Estética por la Universidad de Salamanca. Académica de la Escuela de Trabajo Social, Universidad Católica de Temuco. Correo: scarcamo@uct.cl

## Introducción:

En este artículo reflexionaremos acerca de la comunicación intercultural como posibilidad de apertura no etnocentrista de las ciencias humanas contemporáneas. En este sentido, la comunicación intercultural no es considerada un *objeto* de estudio ni tampoco un mero *supuesto* ético-epistemológico, genérico y común a todas las ciencias humanas y sus investigaciones, sino un camino concreto y peculiar que cada investigador necesita construir por sí mismo para avanzar hacia una comprensión más plena de la alteridad. De este modo, nos referimos a la comunicación intercultural no solo como una *experiencia* de apertura hacia los Otros, sino como una *vivencia* o, más aún, como una *con-vivencia*; cuya configuración nos permitiría ampliar nuestro mundo intersubjetivo de cultura, a partir de la aprehensión de los modos de ser de *los Otros*.

De este modo, en estas páginas proponemos una forma especial de *encuentro*<sup>1</sup> entre comunicación intercultural y ciencias humanas. En este *encuentro*, *el Otro* se transforma en un *prójimo* con quien construyo, de manera consciente y libre, *un nosotros*. Es decir, un hogar "en el cual se comparte una común búsqueda del bien, de la verdad y de la belleza..." (Campana, 2007:7). Así, proponemos que la comunicación intercultural es, simultáneamente, método y proyecto, *camino hacia* y *finalidad* de este encuentro. En esta perspectiva, el Otro olvidado y silenciado por la tiranía metodologicista se nos manifiesta como un agente autointerpretante (Taylor, 2005) que *nos permite* compartir sus autointerpretaciones. Con ello, tomamos conciencia de que el *mundo de la vida* (*de los Otros*), el mundo de la cotidianidad, es más relevante y complejo de lo que estamos dispuestos a asu-

mir; dado "nuestro analfabetismo intercultural" (Fornet-Betancourt, 2005:159)<sup>2</sup>.

Así, en la primera parte de esta reflexión haremos referencia a la vivencia de lo comunicativo como posibilidad de apertura existencial auténtica (Jaspers, 1980; Panikkar, 2002) que nos sitúa en el horizonte de un diálogo intercultural no etnocentrista. Luego, en la segunda parte, hablaremos de la necesidad de asumir, en el campo de las ciencias humanas, una concepción expresivo-constitutiva del lenguaje humano (Taylor, 2005) para llegar a redescibir holísticamente nuestras experiencias científicas. Finalmente, en la tercera y cuarta parte de este ensayo, nos arriesgamos a plantear cierta hipótesis *transitoria*: si operacionalizamos una *epistemología de la concordia* (Pannikar, 2002), o del *diálogo* como *encuentro amoroso* (Freire, P. Citado por Rodríguez, 2003), a través de una metodología de la *conversación a profundidad* (Recasens, 2007); podríamos ampliar nuestra comprensión de *lo comunicativo* y con ello alcanzar la apertura intercultural de las ciencias humanas.

## Autenticidad y ciencias humanas: la vivencia de lo comunicativo

El desafío de estudiar la problemática de la comunicación intercultural, requiere desarrollar una labor inicial de *redescrición*<sup>3</sup> de una variedad de conceptos que han estado sistemáticamente relacionados con aquello que entendemos por comunicación humana. Así, desde una perspectiva *hermenéutica* en diálogo con un enfoque *existencial* y *fenomenológico*, apreciamos la necesidad de referirnos a la autenticidad en el plano comunicativo y desde allí pensar en la posibilidad de afrontar la tarea ineludible de recrear conceptos tales como: experiencia, comprensión, diálogo, alteridad, encuentro; entre otros muchos que

<sup>1</sup> Con ello, estamos aludiendo al pensamiento de Laín Entralgo que, en *Teoría y realidad del Otro* (1961), nos habla de una forma superior de encuentro que se configura como una donación desinteresada y gratuita.

<sup>2</sup> Al respecto, asumimos con Fornet-Betancourt (2004) que la interculturalidad es: "... una actitud que abre al ser humano y lo impulsa a un proceso de reaprendizaje y de reubicación cultural y contextual. Es una actitud que, por sacarnos de nuestras seguridades teóricas y prácticas, nos permite percibir el analfabetismo cultural del que nos hacemos culpables cuando creemos que basta una cultura, la «propia», para leer e interpretar el mundo (...) es la experiencia de que nuestras prácticas culturales deben ser también prácticas de traducción". (Fornet-Betancourt, 14-15).

<sup>3</sup> Asumimos este concepto desde la perspectiva hermenéutica de Ricoeur (2001), para quien la "redescrición" sería un tipo de articulación expresiva que amplía nuestra comprensión de un fenómeno, recreando de manera más plena su sentido y constituyéndolo como una nueva realidad. Al respecto, véase: Maillard, 2004:357

espontáneamente asociamos con el de *comunicación auténtica*<sup>4</sup>. No obstante, esta recreación no es suficiente si queremos que la labor de redescritión del fenómeno comunicativo nos acerque a una definición de comunicación intercultural en términos de etnocentrista. Para ello necesitamos, además, incluir múltiples expresiones de “lo comunicativo” provenientes de tradiciones culturales di-versas; especialmente, aquellas que han estado marginadas del ámbito de la producción de conocimiento científico occidental

Desde esta perspectiva, el fenómeno de la comunicación auténtica estaría en el núcleo de la vivencia de lo intercultural, es decir, sería su condición de posibilidad. De hecho, según Panikkar (2002), sería *metodológicamente incorrecto e injusto* llevar a cabo una discusión intercultural y, en este caso, una discusión acerca de la comunicación *intercultural*, exclusivamente en el lenguaje de una cultura particular; por muy abierto y rico que sea ese lenguaje a nuestros oídos. En este sentido, cabe enfatizar que: “La interculturalidad no es una cuestión de traducción, sino de comunicación y posible fecundación mutua” (Panikkar, 2002:41). Con ello, entendemos que el ejercicio de traducción literal es importante, un punto de apoyo inicial, pero insuficiente para la búsqueda de lo intercultural; y que, por el contrario, esta sería necesariamente una “búsqueda compartida que tiene que llevarse a cabo hablando y cada uno hablando su propio lenguaje...” (Panikkar, 2002:39).

Obviamente, aquí no estamos hablando del lenguaje solo en un sentido lingüístico; sino también, fenomenológico-existencial<sup>5</sup>. Justamente, esta es la perspectiva que nos permite enfatizar que la falta de *comunicación auténtica* no resulta una cuestión tan irrelevante, sino necesaria de explicitar, porque descansamos en la creencia de que basta con entender, intelectualmente, lo que el otro me dice para acceder a su mundo intersubjetivo de cultura y comprender, así, su modo de ser<sup>6</sup>.

Entonces, aunque parezca paradójico, tratar de dialogar acerca de la comunicación intercultural requiere que nos comuniquemos interculturalmente, aunque sea de manera insatisfactoria, pero asumiendo nuestro analfabetismo al respecto. Ello significa iniciar nuestros diálogos exponiendo nuestras definiciones de lo que entendemos por comunicarnos, pero asumiendo que estas definiciones son solo unas *hipótesis transitorias*<sup>7</sup>. Ello implica aceptar que nuestras definiciones de la comunicación humana son el producto de nuestras experiencias comunicativas dentro de una tradición dada y que, por lo tanto, necesitamos de *unas nuevas vivencias/experiencias de lo comunicativo* para poder redescibir dichas definiciones en términos más plenos, más interculturales.

En otras palabras, necesitamos comenzar contrastando nuestras experiencias comunicativas con las experiencias comunicativas de los Otros. Aquí, la búsqueda de lo

<sup>4</sup> Cabe destacar que para Jaspers (1980) la comunicación auténtica es comunicación existencial, única e irreplicable, que se da entre seres que son “sí mismos” y no representan a otros. Este sí-mismo existe para el otro sí mismo en mutua creación. Así, nos dice: “Una comunicación que no se limite a ser de intelecto a intelecto, de espíritu a espíritu, sino que llegue a ser de existencia a existencia (...) Justificaciones y ataques son entonces medios, no para lograr poder, sino para acercarse. La lucha es una lucha amorosa en la que cada cual entrega al otro todas las armas. La certeza de ser propiamente solo se da en esa comunicación en que la libertad está con la libertad en franco enfrentamiento en plena solidaridad, todo trato con el prójimo es solo preliminar, pero en el momento decisivo se exige mutuamente todo, se hacen preguntas radicales. Únicamente en la comunicación se realiza cualquier otra verdad; en ella solo soy yo mismo no limitándome a vivir, sino henchiendo de plenitud la vida” (Jaspers, 1980: 22).

<sup>5</sup> Recordemos que Panikkar (2002) insiste en que: “... nuestro punto de partida es simplemente el encuentro existencial en un intento genuino de diálogo”(45). Luego, continúa diciendo: “La interculturalidad surge del encuentro existencial de diversas visiones de mundo. Y estas en realidad se encuentran cuando no rehúyen el hecho existencial del encuentro genuino, de la apertura del núcleo íntimo de las respectivas culturas” (75).

<sup>6</sup> En este sentido, Panikkar (2002) nos recuerda que: “Por el hecho de carecer de una conciencia intercultural despierta, todavía somos demasiado víctimas, aunque inconscientemente a menudo, del «pensamiento único» (...) o tantas otras actitudes totalizantes tanto más peligrosas cuanto más son guiadas por buenas intenciones”(40).

<sup>7</sup> Cuando hablamos de hipótesis transitorias queremos dar a entender que nuestras definiciones deben ser asumidas siempre como hipótesis que están culturalmente situadas y que, por lo tanto, requieren ser contrastadas de manera no etnocentrista con otras definiciones (hipótesis situadas en otras culturas), en cuanto a sus respectivas significaciones implícitas.

intercultural comienza, justamente, con la apertura a una *nueva* vivencia comunicativa, entendida como nueva vivencia y experiencia de *lo Otro*<sup>8</sup>. Hablamos de una nueva vivencia comunicativa, en el sentido de percibirnos a *nos-otros* mismos y a los *Otros* como *siendo-en-la-comunicación*; es decir, como *siendo-en-la-apertura* hacia los otros (pero también hacia nos-otros mismos) para redescubrir *desde allí* lo comunicativo y lo comunicativo intercultural.

### Lenguaje expresivo y apertura intercultural de las ciencias humanas

Desde el mundo de las ciencias humanas, intentar una interpretación más esclarecedora de lo que implica actuar para la búsqueda de la comunicación intercultural significa revisar la concepción de lenguaje que ha primado y prevalece en las ciencias sociales contemporáneas. Con más precisión, necesitamos centrarnos en el uso que hacemos del lenguaje humano y en la forma en que este se ha constituido en el fundamento de nuestras prácticas científico-sociales; especialmente, de nuestra práctica de definir "científicamente" la comunicación humana de cierta manera y no de otra. Al respecto, cabe hacer la distinción entre dos maneras de entender el lenguaje humano. Por una parte, podemos encontrar una *concepción instrumental-designativa* del lenguaje y, por otra, una *concepción expresivo-constitutiva* del habla humana (Taylor, 2005). Según la primera, el lenguaje es solo un instrumento que sirve para nombrar las cosas del mundo o para nombrar lo previamente pensado. Por lo tanto, aquí separamos el len-

guaje del pensamiento; quedando reducido el primero a una capacidad humana meramente instrumental. En cambio, en la segunda, el lenguaje aparece como una articulación creativa que constituye nuestro mundo y a nosotros mismos como *seres-en-el-mundo*.

En la concepción expresivo-constitutiva del lenguaje humano, no cabe la separación entre lenguaje y pensamiento, antes señalada; lo cual es clave para comprender en *términos interculturales* la idea ampliamente difundida de que *el lenguaje construye realidades*. Comprender el lenguaje humano como un binomio indisoluble entre pensamiento y discurso, nos ayuda a centrar nuestra atención en los alcances y límites que tienen nuestros *actos de habla* y en cómo estos alcances y límites participan en el proceso de construcción de lo real. En otras palabras, desde una perspectiva intercultural, si asumimos que *el lenguaje construye realidades*, tendríamos que repensar, simultáneamente, la idea wittgensteiniana según la cual "los límites del lenguaje definen también los límites de mi mundo" (Fabris, 2001:14); a partir de lo cual queda claro que ya no se trata de la construcción de realidades similares, sino di-versas; entre ellas, "la mía propia". Entonces, en términos interculturales, si deseo ampliar "los límites de mi mundo" necesito "ampliar los límites de mi lenguaje"; lo cual solo es posible participando del lenguaje expresivo de los otros; del lenguaje con el cual *ellos* construyen su realidad. Solo a través del uso expresivo-constitutivo de nuestro lenguaje podemos abrirnos al mundo de los otros para construir una realidad intercultural más plena.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Aquí acogemos los planteamientos de Fabris (2001) con respecto a la posibilidad de concebir el lenguaje, (y, para nuestro caso, la comunicación) como experiencia de alteridad, es decir, como apertura originaria que remite constantemente a lo otro. Al respecto, nos dice: "...«experiencia» no quiere decir solo comprensión y asimilación de aquello que se presenta a nuestra mirada, ni indica únicamente la disponibilidad a situarse en el horizonte trazado por las estructuras de la lengua que hablamos. «Experiencia» significa sobre todo [...] capacidad de admiración, posibilidad de sorprenderse por lo de antemano imprevisible, y continua remisión a algo que escapa inicialmente a todo vínculo de reciprocidad" (52). Este autor continúa señalando que, en esta perspectiva: "El lenguaje tiene más bien la función de dar expresión a esa constante remisión a lo otro que, en la experiencia entendida originariamente, encuentra su propia estructuración" (52).

<sup>9</sup> No obstante, en nuestra tradición occidental nos han educado para pensar que el lenguaje es designativo, que solo es un vehículo o instrumento del pensamiento, incluso que es un instrumento muy peligroso y por ello hay que elegir de manera escrupulosa y lo más "objetivamente" posible las palabras que usamos para designar las cosas tal y como son. Esta es la postura objetivista de las ciencias humanas, que nos ha llevado a una obsesión por las definiciones, las categorías o las clasificaciones para fijarlas de un modo esencialista en nuestras prácticas. Asimismo, se nos ha educado para pensar que el lenguaje expresivo es propio del arte, por ejemplo, de la literatura. Entonces, nos hemos educado en la creencia de que éste es un lenguaje más libre que puede permitirse "confusiones"; ya que, se supone, nos hablaría de ficciones y no de realidades "objetivas".

Siguiendo a Taylor (2005), podemos comprender que esta separación, entre pensamiento y lenguaje, es un reduccionismo que empobrece y *deshumaniza* a las ciencias *humanas*. En este sentido, en el campo de nuestras ciencias, sería adecuado comenzar a hablar desde un lenguaje expresivo-constitutivo que, si bien nos permite hablar *sobre* las cosas y redefinirlas, simultáneamente, nos permite constituir diferentes emociones e interacciones humanas; ya que en cada acto de habla está inscrita la posibilidad del diálogo y de la comunidad discursiva. Llevar estos planteamientos al ámbito de la comunicación intercultural implica asumir que el problema del lenguaje para la búsqueda de lo intercultural es el problema de la falta de comprensión de las significaciones, es decir, la ausencia de significaciones comunes. En este sentido, Taylor (2005) habla de la necesidad de un “lenguaje de contrastes sutiles” (211), que no es otra cosa que el contraste entre “significaciones experienciales” (159). Es decir, *situar* nuestro lenguaje en el contexto de los actos de habla de los otros y *desde allí* construir un lenguaje nuevo, un lenguaje que no es *tu* lenguaje ni *mi* lenguaje, sino *nuestro* lenguaje<sup>10</sup>.

En el caso de la comunicación intercultural, este contraste tendría que encaminarnos hacia la construcción de significaciones compartidas, es decir, hacia el contraste del sentido y del valor que las experiencias comunicativas de los otros tienen para ellos mismos; pero reconocer, a la vez, cómo dichos sentidos y valores pueden enriquecernos al esclarecer nuestras definiciones sobre lo comunicativo. Este *ejercicio de contrastes sutiles* solo es posible en la medida en que cada uno de nosotros sea capaz de conversar, hablar y escuchar con autenticidad. Es decir, en la medida en que seamos capaces de dialogar acerca de los sentidos y valores di-versos que están implicados en nuestras prácticas cotidianas más autodefinitorias<sup>11</sup>.

### Una hipótesis transitoria: la comunicación intercultural como *epistemología de la concordia*, creativa y liberadora

Optar por una *concepción expresivo-constitutiva del lenguaje* nos permitiría considerar las ciencias humanas como una *práctica cultural autodefinitoria* (Taylor, 2005). A su vez, esta perspectiva nos permitiría poner entre paréntesis el discurso habitual de las ciencias humanas y, con ello, *redescribir* lo que consideramos como nuestro conocimiento científico acerca de los Otros. En un sentido intercultural, es justamente esta *redescripción* la que *necesita* del aporte crítico de *los Otros*. Solo a partir de la crítica de los *Otros* nos podemos acercar a una autocrítica intercultural (redescripción no etnocentrista) del mundo científico social.

Así, planteamos como hipótesis que la búsqueda de lo intercultural desde el mundo de las ciencias humanas requiere de un diálogo auténtico gestado y alimentado en el seno de una con-vivencia concreta; con-vivencia *reconocida* como condición de posibilidad para la existencia de un *sí mismo* que, para ser tal, necesita incluir a un *Otro* concreto y di-verso. Ese *Otro*, compañero de conversaciones, de preguntas y respuestas, sería un ser constituyente de mi identidad personal y, también, de mi identidad como investigador/a. En este sentido, siguiendo con nuestra hipótesis, planteamos que la posibilidad de tal aproximación a lo intercultural, significa reconocer que nuestra práctica de *conocer científicamente* es una más entre otras muchas posibles.

De esta manera, lograr una comunicación intercultural entre el mundo científico social y otros mundos (mapuche, por ejemplo) implica, justamente, abrir dichas ciencias a las *prácticas culturales autodefinitorias* (saberes) provenientes de diversas tradiciones. Al respecto, podemos avanzar *desde* una *epistemología creativa* que nos permita *conjugar* los

<sup>10</sup> Al respecto cabe señalar que la explicación de las significaciones (comprensión) solo podemos alcanzarla: “... situando el idioma en la matriz de nuestras preocupaciones, prácticas y actividades, en suma, relacionándolo con nuestra forma de vida”. (Taylor, 1983: 307-8).

<sup>11</sup> Este es un ejercicio complejo que exige, necesariamente, una lucha continua por el reconocimiento mutuo, pero a partir de una lucha, también continua, con nuestras formas habituales de pensar y de decir. En suma, este ejercicio se vive, necesariamente, asumiendo que toda nuestra conflictividad humana, interior y exterior, se expresa cotidianamente en nuestros actos de habla, especialmente a través de aquellos que desarrollamos con nuestros otros significativos.

saberes locales con los aportes provenientes de la fenomenológica-existencial y de la hermenéutica. Estas perspectivas occidentales pueden ayudarnos a redescubrir de manera más auténtica nuestras percepciones del mundo al situar las vivencias y las experiencias humanas en el inicio del conocimiento y no al revés. Una articulación creativa de estos enfoques liberaría a las ciencias humanas de un conocer centrado en un otro descontextualizado o generalizado, para dedicarse a un conocer la experiencia de comprender a un Otro que es di-verso y que siempre está situado en la trama de una Otra forma de vida.

Si como científicos sociales estuviésemos plenamente conscientes de que nuestra ciencia es una *práctica cultural autodefinitoria* que requiere de una *epistemología creativa*, entonces podríamos acercarnos al ideal de unas prácticas investigativas no etnocentristas; ya que nos abriríamos a la autocrítica, a través de la crítica de los *Otros*. Así, nos estaríamos encaminando hacia unas prácticas investigativas que buscan la *interpelación intercultural*, lo cual implica pasar desde una *epistemología del cazador* (Panikkar, 2002:37) (basada en una racionalidad instrumental) a una *epistemología de la concordia* (centrada en la comunicación auténtica), en donde la verdad es pluralista y, por lo tanto, requiere de una fenomenología y de una hermenéutica de los sentimientos. Se trata de una epistemología que se ocupa en desentrañar la función del amor como fuente de conocimiento (Panikkar, 2002).

En este sentido, pero desde una tradición diferente, Paulo Freire nos dice que el diálogo necesariamente se configura a partir del sentimiento amoroso entre los seres humanos y que "sin diálogo no puede haber comunicación..." (Rodríguez, 2003:39)<sup>12</sup>. Así, cabe enfatizar que: "El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo 'pronuncian', esto es,

lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos" (Freire, citado por Rodríguez, 2003:39). Gracias al encuentro amoroso nos pronunciamos y nos transformamos para acrecentar nuestra humanidad. Ello es posible porque, según Paulo Freire, el diálogo estaría constituido por seis componentes sin los cuales no podría darse. Estos son: el amor, la humildad, la fe en los hombres, la confianza, la esperanza y el pensar crítico (Rodríguez, 2003).

Al parecer, Paulo Freire nos estaría indicando aquí que necesitamos avanzar *desde* el sentir (amor) *hacia* el conocer (pensar crítico). El pensar crítico solo sería el resultado final que se desencadena a partir de un largo proceso que articula una serie de sentimientos y emociones relacionados con el amor. La esperanza, la confianza, la fe en los hombres y la humildad serían los conceptos o las *palabras-sentidas* necesarias de incluir en nuestras definiciones/experiencias de lo comunicativo intercultural; aspectos que las ciencias humanas contemporáneas, obviamente, dejan fuera al estar inspiradas en una *epistemología del cazador*.

Desde una *epistemología de la concordia*, estas expresiones constituyentes del diálogo freiriano no solo serían un marco conceptual previamente incorporado por un investigador en su fase de formación humanística, sino que serían parte constitutiva de su praxis científica cotidiana. Es decir, con estas *palabras-sentidas* (esperanza, confianza, fe, humildad y amor) un/a investigador/a con vocación intercultural iría configurando una metodología de trabajo en donde el diálogo (auténtico, intercultural) no es un objeto de estudio, ni tampoco el supuesto ético-epistemológico generalizado de toda investigación, sino más bien la posibilidad única (existencial) de vivenciar la apertura intercultural e incorporarla como una *experiencia* que enriquece su práctica investigativa<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Al respecto, cabe señalar que, según Martín-Barbero (2005):

"...la redefinición de la práctica educativa en Freire (...) se hace en base a la comprensión fenomenológica de los procesos constitutivos de la relación social. Desde ella P. Freire descubre y tematiza las dimensiones comunicativas de una pedagogía liberadora: La educación como diálogo y el aprendizaje como actividad de apropiación del universo cultural que es tejido en el lenguaje" (1007-1008).

<sup>13</sup> En este sentido, podemos enfatizar que para Panikkar (2002): "La relación entre el conocimiento y el amor no es dualista. No existe el uno sin el otro - y, sin embargo, no son lo mismo. El amor no es sólo una condición previa para el conocimiento. Esto debería ser obvio, pero no es suficiente. El conocimiento no es la sola condición previa para el amor (...) Su relación es intrínseca y constitutiva. (72)

Sin embargo, debemos enfatizar que, a pesar de la coexistencia fáctica de las culturas, la comunicación intercultural entendida como *diálogo intercultural* sigue siendo un *proyecto*. No obstante, ella también es un *método* para aprender a *relativizar* las tradiciones y para lograr un mejor conocimiento de los Otros y de nosotros mismos (Fornet-Betancourt, 1999). Si repensamos la comunicación intercultural como proyecto y como método, a la vez, entonces podemos abrirnos a la posibilidad de articular las perspectivas epistemológica y ético-política de manera crítica y creativa. En este sentido, podemos imaginar una *epistemología liberadora* que, siendo creativa y cordial como ya hemos planteado, también estuviese conscientemente comprometida con la responsabilidad infinita de pensarlo todo *desde la palabra interpelante del Otro*. Se trataría de una epistemología-ética que surge como respuesta a la pregunta interpelante de los Otros; de aquellos que sistemáticamente han sido considerados como *seres descartados* y, en este caso, como seres cognoscente, epistemológicamente insignificantes<sup>14</sup>.

#### **El arte de conversar: la comunicación intercultural como metodología de trabajo**

En esta búsqueda de una epistemología coherente con el proyecto intercultural, cabe destacar la práctica de la *conversación a profundidad* como una propuesta metodológica alternativa a una serie de procedimientos

y técnicas de investigación que reproducen situaciones asimétricas y utilitarias (por ejemplo, la práctica de la encuesta e, incluso, de la entrevista "en profundidad") (Recasens, 2007). Dicha propuesta surge desde una perspectiva fenomenológica que se basa en la búsqueda o *vivencia de una comprensión más plena de los otros y de lo otro*<sup>15</sup>, cuyo núcleo constitutivo está configurado por la práctica de *un observar y un escuchar plenos*. Por esta vía, la *conversación a profundidad* aparece como un *proceso unitario* (Recasens, 2007:13), superador del dualismo sujeto-objeto. Ella surge cuando logramos estar absortos y encantados con algo; en este caso, con una forma de vida cultural diferente a la nuestra<sup>16</sup>.

Desde esta perspectiva, lo central es considerar que la *conversación a profundidad* consiste en la búsqueda de "la experiencia primordial del prójimo" (Schwartzmann, F. Citado en Recasens, 2007:2) que podemos entender como la experiencia "en donde emergen aquellos sentimientos y emociones que aglutinan a las personas en torno a (...) *relaciones íntimas*" (Faris, E. Citado en Recasens, 2007:2). Se trataría, entonces, de una práctica metodológica acorde con una epistemología que hunde sus raíces en una *antropología de la con-vivencia* (Recasens, 2007) y que resulta coherente con nuestros planteamientos acerca de una *epistemología de la concordia*, que aquí podríamos redefinir como una *epistemo-*

<sup>14</sup> Aquí, cabe señalar que, según Fornet-Betancourt (1999), el diálogo intercultural asume el proyecto ético-político de la filosofía de la liberación que tiene como horizonte al otro que habitualmente es considerado un ser descartado. Fornet-Betancourt (1999) se apoya en Panikkar para explicar que el conocimiento que se postula a través del diálogo intercultural (como método) no es un "tomar nota" ni un "darse por enterado", sino un proceso entre sujetos que nacen juntos a una nueva existencia.

<sup>15</sup> Estos planteamientos son articulados por Recasens (2007) desde los aportes de pensadores tan diversos, como por ejemplo: M. Merleau-Ponty, F. Jacob, F. Schwartzmann, F. Varela y J. Krishnamurti, entre otros. Esta articulación di-versa le permite configurar un camino fenomenológico ordenador y abierto en el ámbito de la etnografía. Acudimos a su propuesta para insistir en que la comunicación intercultural puede concebirse también como una práctica metodológica consistente en conversar profundamente con los Otros acerca de su alteridad. Así, establecemos un vínculo indisoluble entre esta propuesta y nuestra búsqueda de lo intercultural; asumiéndola en el sentido que hemos dado hasta aquí a nuestro concepto de interculturalidad, es decir, como dialogicidad auténtica que es método y proyecto, simultáneamente.

<sup>16</sup> En esta dirección debemos recordar que Panikkar (2002) nos habla del "diálogo dialogal" como "método" de la filosofía intercultural (34). Este "método" consiste en un "duólogo dialogal" (38), ya que siempre el punto de partida es concreto: el encuentro genuino entre dos culturas, entre dos seres humanos. Este "duólogo dialogal" no busca convencer al otro, sino que parte de: "... una confianza mutua en una aventura común hacia lo desconocido, ya que no podemos establecer a priori que vayamos a entendernos el uno al otro..." (36) Al respecto, Panikkar (2002) insiste en que: "No podemos entender una cultura a menos que no la amemos." (45)

logía con-vivencial. Así, cabe enfatizar que: "... es la *conversación a profundidad* la que le abre (al investigador) el camino hacia el porqué y para qué. Se trata de alcanzar una mirada nueva" (Recasens, 2007:2). En este sentido, Andrés Recasens sitúa su propuesta metodológica en el horizonte de una "*ciencia nocturna*"<sup>17</sup>; en donde ser científico es ser "*un artista*" capaz de percibir el "... *penetrante sentido del mundo viviente*" (2007:3) para desarrollar el ejercicio de la ciencia.

Al respecto, Recasens (2007) acoge la perspectiva de François Jacob para insistir en que el procedimiento científico no se inicia con la práctica de observar y acumular datos empíricos para elaborar a partir de ellos una teoría, sino que comienza con "*la invención de un mundo posible (...) para irlo confrontando, a través de la experimentación, con el mundo exterior*" (Jacob, F., citado por Recasens, 2007:3). En este sentido, una metodología para la búsqueda de lo intercultural requiere del trasfondo de una ciencia que se configure desde un diálogo infinito entre imaginación y experimentación, es decir, desde el arte de imaginar mundos (interculturales) posibles. Ello implica desarrollar una perspectiva holista para centrar nuestra percepción, de manera no excluyente, en aquellas *señales o indicios* que en principio puedan parecer lógicamente irrelevantes, pero que *intuitivamente* nos van abriendo el camino hacia ámbitos insospechados de la existencia humana y su diversidad.

En este contexto, la *conversación a profundidad* metodológicamente se centra en el arte de hacer preguntas originadoras de un diálogo abierto, más que en el arte de hacer preguntas perspicaces. No obstante, en esta metodología lo relevante es saber *escuchar*, más que saber hablar y preguntar inteligentemente. Así, Recasens (2007) nos dice que ne-

cesitamos del *silencio*<sup>18</sup> para llegar a saber qué es lo que las palabras nos quieren decir, pero también para saber qué es lo que nos quieren decir las cosas y *desde allí* reconstruir un relato que sea "*un retorno al mundo tal como es experimentado en su inmediatez sentida*" (Varela, F. Citado por Recasens, 2007:6-7).

Para rescatar el valor del silencio y traerlo a las ciencias humanas, Recasens (2007) articula la filosofía indú de Jiddu Krihnamurti que nos habla de la actitud de *escuchar y observar plenamente* para llegar a una *atención plena*, con la aplicación de la *reducción fenomenológica*; articulación que nos llevaría a una comprensión inmediata e intuitiva del *Otro y de su otredad*. Lo relevante aquí es desarrollar un observar y un escuchar exentos de *comparaciones* con lo ya conocido, ya que estas comparaciones nos llevarían a *evaluar* a los otros y sus discursos, no permitiéndonos escuchar plenamente lo que nos quieren decir. Además, en esta perspectiva, los actos de observar y de escuchar no son actos que busquen experimentar algo activamente, sino más bien, *vivenciar*.

De este modo, desde esta perspectiva indú, alejada de nuestra práctica occidental del comprender, podemos apreciar de manera más esclarecedora los aspectos implicados en la *epojé* fenomenológica: "Cuando alcanzamos la *comprensión* de algo, dice Krishnamurti, en ella se encuentran implicados nuestro cuerpo, nuestra mente, nuestras emociones, en fin, todo nuestro ser" (Recasens, 2007:13)<sup>19</sup>. Entendida así, la *epojé* fenomenológica sería un *proceso unitario* que Andrés Recasens describe como una especie de encantamiento con el Otro, y su Otredad que nos llevaría a vivenciar la unidad con el Todo. La apuesta es que esta vivencia comunicativa nos permitiría redescubrirnos a nosotros mismos y a nuestro mundo,

<sup>17</sup> De hecho, este autor se refiere a la perspectiva de François Jacob, quien nos habla de una "ciencia nocturna" en estos términos: "esta ciencia duda, tropieza, retrocede, se sobresalta. Todo lo cuestiona y corrige, busca e interroga sin parar. Las hipótesis son vagos presentimientos, sensaciones brumosas; y los fenómenos, acontecimientos sueltos sin ligazón alguna" (Jacob, F. Citado por Recasens, 2007:3).

<sup>18</sup> En este sentido, Recasens (2007) insiste en que una conversación a profundidad incluye al silencio como una "particular forma de enlace" para "liberar mundos acrecentando el mundo de la otredad del Otro, y el mundo de la propia humanidad. (7).

<sup>19</sup> Al respecto, cabe enfatizar: "En este estado de atención plena no hay una entidad que observa o que escucha, no un observador separado del acto de observar ni hay un oyente separado del acto de escuchar" (Recasens, 2007:13).

pero desde la mirada del Otro; conllevando, así, a un reencantamiento mutuo o, en otros términos, a un mutuo reconocimiento.

### Conclusión

En estas páginas hemos querido transmitir el mensaje que nos dice que *otro mundo es posible*<sup>20</sup> y que las ciencias humanas pueden contribuir a ello solo si se abren a los saberes milenarios de otras culturas. Para ello, es necesario un *encuentro* auténtico con *otros saberes* y aquí nos encontramos con el desafío de redescubrir nuestra capacidad holista para pensar en la comunicación intercultural como metodología y proyecto, como camino y finalidad.

Necesitamos de unas prácticas epistemológicas y metodológicas que se sitúen en el horizonte de *una ciencia de la conversación profunda*. Esta ciencia *imaginada* sería la adecuada para construir un mundo intercultural pleno. Para ello, nuestras ciencias humanas deben abrirse a la crítica de los Otros. No obstante, debemos iniciar esta búsqueda *reconociendo* algo que en el mundo de la literatura y del arte, en general, ya ha sido reconocido hace tiempo: El poder de la intuición, la

imaginación y la creatividad. Así, redescubrir nuestras ciencias humanas en términos de una posible ciencia de la conversación plena, del aprendizaje mutuo, significa aprender a desocultar aquellas zonas marginadas y ocultas. Para ello se necesita de investigaciones rigurosas, pero también intuitivas y, especialmente, de investigaciones que den cuenta del mundo vivido: del espacio y del tiempo, vividos. Se trataría de unas prácticas investigativas capaces de articular dialógicamente un lenguaje nuevo, cuya configuración permita confrontar la imaginación y la reflexión para redescubrir con los *Otros* un nuevo mundo.

El *encuentro* entre comunicación intercultural y ciencias humanas que aquí hemos propuesto significa un acto de humildad científica para reconocer nuestros dogmatismos epistemológicos y metodológicos. Esto es: reconocer los límites que tiene nuestra ciencia occidental convencional para imaginar un mundo intercultural pleno, anhelado. Para todo ello, necesitamos escuchar las *palabras-sentidas*, las palabras encarnadas que nos interpelan; y, al mismo tiempo, abandonar los conceptos muertos, aquellos conceptos abstractos que de tanto repetirlos no nos dejan comprender las palabras de los *Otros*.

<sup>20</sup> Hacemos nuestra la frase "Otro mundo es posible", pronunciada por Leonardo Boff en el Forum Social Mundial celebrado en Belem (Brasil) en enero de 2009. Al respecto, Boff nos dice: "Debemos lanzar un nuevo mirar sobre la realidad, adoptar un nuevo paradigma de relacionamiento con todos los seres..." "El desafío del tiempo presente es el de rescatar las utopías olvidadas, reescribir nuestro sueño común..." Disponible en: [http://www.cricyt.edu.ar/lahv/arch\\_transf\\_tecnol/Forum\\_Social\\_Esp.pps](http://www.cricyt.edu.ar/lahv/arch_transf_tecnol/Forum_Social_Esp.pps)

**Bibliografía**

- CAMPANA, S. (2007). "La "nostridad" como categoría central en la figura *nos-otros*. Aportes desde la antropología de Pedro Laín Entralgo". Ponencia presentada en el *IV Encuentro Nacional de Docentes Católicos*. Santa Fe, Argentina. Disponible en <http://www.educ.org.ar/educ4/trabajos/t132-c44.pdf>
- ORNET-BETANCOURT, R. (2005). "Lo intercultural: El problema de su definición". Disponible en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/betancourt.pdf>
- (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid, Trotta.
- (1999). "Supuestos filosóficos del diálogo intercultural". *Revista de Filosofía*. Vol. 32, N° 96. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. Disponible en: <http://www.en-sayistas.org/critica/teoria/fornet>
- FABRIS, A. (2001). *El giro lingüístico: Hermenéutica y análisis del lenguaje*. Madrid: Akal.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2005). "Teoría de la comunicación". En Salas, R. (coord.) *Pensamiento crítico latinoamericano. Conceptos fundamentales*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.
- RODRÍGUEZ, L. (2003). "Producción y transmisión del conocimiento en Freire". En Gadotti, M; Gómez, M. y Freire, L. (comps.) *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: Experiencias que se completan*. Buenos Aires: CLACSO.
- JASPERS, K. (1980). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MAILLARD, CH. (2004). "Metáfora". En Ortiz-Osés, A. y Lanceros, P. (coord.) *Diccionario de Hermenéutica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PANIKKAR, R. (2002). "La interpelación intercultural". En González R. Arnaiz, G. (coord.) *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- RECASENS, A. (2007). "Aproximación a un enfoque fenomenológico en la etnografía". Ponencia presentada en el VI Congreso Chileno de Antropología. 13-17 de noviembre. Valdivia. *Actas del VI Congreso Chileno de Antropología, 2009* (en prensa).
- TAYLOR, CH. (2005). *La libertad de los modernos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1983). *Hegel y la Sociedad moderna*. México: Fondo de Cultura Económica.

# Hacia un enfoque interdisciplinar de investigación sobre territorio y desarrollo<sup>1</sup>

## Towards an interdisciplinary approach to research on territory and development

Fernando Peña-Cortés\*, Noelia Carrasco\*\*, Osvaldo Almendra\*\*\* y Marcela Rojas-Maturana

Recepción: Diciembre - 2008

Aprobación: Marzo - 2009

### RESUMEN

*En el presente ensayo se discute la pertinencia de un enfoque interdisciplinario entre antropología y ordenamiento territorial. Para ello se asume, por un lado, el territorio como una categoría transcultural, un espacio en el que se desenvuelven relaciones y sistemas culturales, y en el cual se llevan a cabo procesos de ordenamiento territorial, considerado como un modo de inducir nuevas formas de desarrollo, usos y ocupación de los espacios. El ejercicio que se realiza aquí consiste en proponer al desarrollo como vínculo entre la disciplina antropológica y el ordenamiento territorial desde el ámbito geográfico, poniendo énfasis en la relación entre la forma en que la sociedad manifiesta y releva sus necesidades e intereses propios respecto de su territorio frente y los modelos territoriales. El abordaje de esta relación pretende generar discusión para encontrar instrumentos conjuntos en este camino.*

**PALABRAS CLAVE:** Territorio, ordenamiento territorial, antropología, desarrollo, interdisciplinariedad.

### ABSTRACT

*This essay discusses the possibility of creating an interdisciplinary approach between anthropology and land planning. Territory is primarily assumed as a cross cultural concept, a space in which relationships and cultural systems take place; and secondly, land planning is assumed as a way of induce new ways of development, uses and occupation of those spaces. The exercise carried out here consists on proposing that development is the bond among anthropology and land planning, emphasizing the way society expresses its necessities and interests about the use of its territory, regarding to land planning. The challenge for both approaches is to generate a discussion to find tools which join them in that path.*

**KEY WORDS:** Territory, land planning, anthropology, development, interdisciplinarity

<sup>1</sup> Texto base a partir de una Conferencia REUNA del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural del Núcleo Iniciativa Científica Milenio (CIECII) P075-039-F, de la Universidad Católica de Temuco, en agosto de 2008.

\* Laboratorio de Planificación Territorial, Escuela de Ciencias Ambientales, Facultad de Recursos Naturales, Universidad Católica de Temuco, Casilla 15-D, Temuco, Chile. Correo: fpena@uctemuco.cl

\*\* Departamento de Sociología y Antropología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Barrio Universitario s/n, Concepción, Chile. Correo: noeliacarrasco@udec.cl

\*\*\* Magíster en Planificación y Gestión Territorial, Tesistas Postgrado Iniciativa Científica Milenio (P075-039-F), Universidad Católica de Temuco, Casilla 15-D, Temuco, Chile. Correo: oalmendra@uctemuco.cl; mrojasm@uctemuco.cl

## Antecedentes

El hombre a través de su historia ha tenido que acudir a la naturaleza para obtener los recursos necesarios para su subsistencia y desarrollo, adaptándose a los requerimientos impuestos por el medio. La ocupación del territorio se ha manifestado en todos los tiempos y lugares como un proceso dinámico que incide preponderantemente en la configuración de las condiciones del ambiente humano. El resultado de la relación hombre y medio ha sido positiva en algunos casos, sin embargo, en otros ha sido notoriamente negativa, lo que se ha manifestado en la degradación y empobrecimiento de los recursos que están presentes en el entorno natural (e.g. Peña-Cortés y Mardones 1999). El desconocimiento de los procesos naturales, la aplicación de tecnologías inadecuadas y la planificación de estrategias de desarrollo motivadas solo con afán económico inmediato, son las principales razones que han originado un uso irracional de los recursos naturales, degradando el ambiente (Ortega y Rodríguez 1994, Peña-Cortés 1999, Foley *et al.* 2005). Méndez (1992), por su parte, señala que el desarrollo del hombre y del ambiente son compatibles, pero ello exige planificar y ordenar el territorio; proceso que debe conducir a armonizar la disponibilidad de los recursos naturales, las condiciones ambientales y las características del territorio con las actividades económicas y sociales que tienen efecto sobre el entorno natural. Solo la planificación y el uso cuidadoso del conocimiento podrían mitigar los efectos no deseados y reducir la influencia negativa de algunas acciones que comprometan opciones de usos futuros (Gómez 2007, Foley *et al.* 2005, Barbier 2007).

### De la geografía física a la geografía social: interdisciplina para los estudios territoriales

La Geografía, como el resto de las ciencias sociales, ha vivido décadas de profundas transformaciones teóricas y metodológicas, las cuales no son ajenas a los cambios generales de la sociedad contemporánea, de la ciencia y del pensamiento (Capel *et al.* 1984). Alexander von Humboldt, cerca del año 1800, definió a la geografía como “el estudio de lo que existe juntamente en una misma área”. Por su parte, el geógrafo británico Halford Mackinder (ver Bailey, 1981) la indicaba como

“una descripción de las cosas en el presente [...] debería ser una descripción con relaciones causales en sentido dinámico más bien que genético”. Cerca de 50 años después, Peter Haggett (ver Bailey, 1981) hizo avanzar esta formulación al decir que el interés de la geografía se centra en “las interrelaciones entre el hombre y su medio, sus consecuencias espaciales y las estructuras regionales resultantes que han emergido en la superficie de la Tierra [...] interesándose por la estructura e interacciones de dos sistemas principales: el sistema ecológico que une al hombre con su entorno y el sistema espacial que une a las regiones en una compleja red de intercambios”.

Etimológicamente, la palabra Geografía quiere decir descripción de la Tierra, ya que proviene de los términos griegos *Geo*: Tierra, y *Grafein*: Describir (Crespo, 2007). Por ende la geografía es la ciencia que estudia los elementos físicos, biológicos y humanos que ocurren e influyen en el planeta Tierra en su condición de lugar de residencia del hombre, adoptando dos ramas principales, la Geografía General que estudia cada elemento o característica por separado, considerando a la Tierra como una unidad; y la Geografía Regional, que estudia todos los elementos simultáneamente sobre diferentes regiones por separado. Al incorporar el concepto de hombre a esta definición, la sociología y antropología se transformaron en ciencias asociadas al desarrollo de los estudios geográficos, y viceversa, por tanto la interdisciplinariedad existente dentro de las investigaciones o trabajos asociados al territorio es la base fundamental para una adecuada interpretación y análisis de este (Henneberg, 1983). Esta interdisciplinariedad se sustenta, por tanto, en la revisión que las distintas disciplinas hacen de sus desarrollos, a partir de los problemas y desafíos que el medio les dispone a enfrentar.

### Territorio y ordenamiento territorial

El ordenamiento territorial es un proceso que permite aproximarse a un equilibrio entre la demanda de la sociedad por un espacio geográfico y lo que el territorio puede ofrecer. Este proceso se hace posible gracias a la visión integrada de la geografía. Es en el territorio donde el escenario físico y ambiental y los procesos de desarrollo toman forma,

generando dinámicas y convergencia. Es, por tanto, el elemento integrador y estructurante de los objetivos y políticas públicas, al igual que de la acción y gestión que sobre él ejercen los actores sociales y económicos, quienes con sus dinámicas configuran y reconfiguran los espacios geográficos de la nación. El territorio es más que un receptáculo o soporte físico de las actividades sociales, económicas y culturales del hombre, es más bien una construcción social e histórica, resultado de las relaciones sociales que se expresan en diversas formas de uso, ocupación, apropiación y distribución del territorio (MIDEPLAN 2005).

De esta manera, se entiende aquí que el territorio es una concepción mental a la vez que una estructura conceptual que posee dimensiones que interactúan: el entorno físico, un espacio geográfico definido, y un entorno social, una comunidad, donde un conjunto de individuos desarrollan actividades, se relacionan entre sí y se organizan social, económica, política y demográficamente en ese espacio. En definitiva, más allá de un espacio comprende un conjunto de personas, culturas y actividades diversas. Según Gómez (2007) y Méndez (1992), la planificación territorial es una etapa del ordenamiento territorial que tiene por objeto diseñar y proponer un plan, teniendo como base el diagnóstico ambiental previo, etapas que a su vez preceden a la gestión territorial. La escala temporal y espacial de la planificación es variable, puede abarcar desde un sector municipal hasta una nación entera; desde un elemento territorial hasta el conjunto de elementos de los sistemas naturales y humanos (Gómez 1992). Según el ámbito espacial que afecte, la planificación puede ser nacional, regional o local; la primera, es fundamentalmente económica y global, trabajando sobre las magnitudes macroeconómicas agregadas (tasa de crecimiento, saldo de la balanza de pagos, precios, salarios, etc.) y sus relaciones (Boisier, 1991). La planificación regional se refiere a un ámbito muy variable: región, provincia, cuenca hidrográfica, comuna, intercomuna, siendo precisamente el carácter regional del ámbito lo que la caracteriza. Gómez (1992), por su parte, la define como "el proceso de formular y clasificar ciertos objetivos sociales para la ordenación de ciertas actividades en un espacio supaurbano". La planificación local, en tanto, afecta a un conjunto

de comunas, a una comuna o a una parte de ella priorizando la ordenación de uno o varios elementos del entorno físico o socioeconómico. Esta centra su atención en espacios funcionales, de tamaño, superficie y población, que permitan abordar la problemática con un alto grado de análisis en términos de escala y nivel de detalle (Gómez, 2007), con lo cual se puede elaborar una propuesta de planificación con un alto grado de objetividad.

Tradicionalmente, la planificación territorial ha tenido un eminente carácter sectorial. Para Tarlet (1985), los enfoques sectoriales en los esquemas de planificación han tenido como objetivo confeccionar, por ejemplo, un mapa de uso del suelo, sin considerar su dinámica, o un mapa climático, sin considerar los mesoclimas. Dichos estudios, que toman en cuenta una parte de las actividades, tienen como objeto evaluar lo físico, lo social o lo humano separadamente; o bien, evaluar el efecto de uno sobre otro, obviando su interrelación. Se observa, además, que este carácter sectorial de la planificación territorial, ignora una conceptualización antropológica del territorio, de importancia al momento de fundamentar las intervenciones y los cambios. Esta definición comprende al territorio como una unidad conceptual y un proyecto político, relevando la intencionalidad de los actores que componen o depositan intereses en él. Desde esta perspectiva, el territorio es tal a partir de las articulaciones internas que permite, entre componentes tales como patrones de asentamiento, uso de espacios, uso de recursos naturales, tecnologías históricamente insertas y apropiadas por los sujetos, entre otros. En definitiva, una visión del territorio derivada de los modelos culturales de naturaleza y de sociedad, comportada por los actores que habitan e inciden en él (Restrepo y del Valle, 1996, en Escobar, 2000). Solo incorporando este tipo de enfoques, aparece posible superar los análisis sectoriales del territorio, haciendo posible abordarlo desde sus dinámicas, es decir, desde las interacciones y las tendencias que presenta en cuanto a sus variables físicas, población e infraestructuras y marcos legales, permitiendo comprender la evolución que este ha presentado en el tiempo, y con ello mejorar el conocimiento y la comprensión a la hora de planificar el desarrollo de actividades en él.

El ordenamiento territorial busca actuar sobre el espacio geográfico para inducir nuevos escenarios de desarrollo, uso y ocupación del territorio que se ajusten a una imagen objetivo previamente concertada por la sociedad. Ante ello, la perspectiva antropológica propone agregar una mirada sustantiva, que permita incluir en dicho ordenamiento a los aportes del conocimiento local, entendido como modo de conciencia –de los actores– basado en el lugar y en las maneras específicas de otorgarle sentido al mismo (Escobar, 2000). De este modo, el ordenamiento fomenta una organización coherente buscando la eficiencia, la calidad de vida con equidad y la concordancia con el desarrollo regional y nacional, validando la perspectiva de los actores. Además, pretende controlar el crecimiento espontáneo de las actividades humanas con los conflictos y problemas que genera. En definitiva, el ordenamiento territorial se entiende como un proceso de planificación territorial integral y concertado, con el que se pretende configurar, en el largo plazo, una organización espacial del territorio, acorde con los objetivos del desarrollo económico, social, cultural y político-ambiental (Gómez, 2007).

Por su parte, los estilos de desarrollo determinan el modelo territorial, expresión visible de una sociedad, cristalización de los conflictos que en ella se dan, cuya evolución no es sino el reflejo del cambio en la escala de valores sociales. En consecuencia, el ordenamiento del territorio representa la búsqueda permanente de una relación sostenida y sustentable entre desarrollo económico y el espacio físico, ambos concebidos desde los actores incidentes en él. La implementación de este ordenamiento, así entendido, intenta optimizar la localización de la población, la producción y la infraestructura física, de tal forma que armonice con los criterios económicos, sociales, ambientales y de soberanía nacional (Gómez, 2007).

#### **Antropología y ciencias sociales en la investigación sobre desarrollo y territorio**

Desde un punto de vista científico social, la ocupación del territorio se asume como un fenómeno transcultural, enmarcado en los procesos de asentamiento humano, que incluyen la construcción de modelos sociales

y culturales de naturaleza y desarrollo. Desde este punto de vista, el ordenamiento territorial es entendido como un proceso de concientización y de diseño de formas culturalmente ideadas para ocupar un territorio (Gómez, 2007). Desde una perspectiva antropológica y ecosistémica, este proceso de ocupación intencionada del territorio puede también comprenderse desde la interrelación entre el hombre y su entorno: no solo el hombre incide sobre el medio, sino también el medio sobre el hombre (Rappaport 1971; Déscola y Palsson, 1996).

Por otra parte, los estudios antropológicos del desarrollo han reconocido al discurso de toma de posesión del presidente de los Estados Unidos, Harry Truman, en 1949, como el referente más importante en lo que se ha denominado “la invención del subdesarrollo”. En este discurso, Truman sentencia que “Más de la mitad de la población del mundo vive en condiciones cercanas a la miseria. Su alimentación es inadecuada... Su vida económica es primitiva y está estancada. Su pobreza constituye un obstáculo y una amenaza...”. Estas declaraciones, en un contexto de guerra fría, en que la ciencia y la tecnología se posicionan como las principales herramientas para impulsar a la economía, permiten la imposición de un sistema de divisiones identitarias que superpone a unos sobre otros, en una lógica de desarrollo unilineal donde los países más atrasados resultaban ser aquellos con mayor presencia de culturas originarias. La institucionalización política de esta perspectiva llevó a estigmatizar países y culturas por su condición de subdesarrolladas, económicamente atrasadas o simplemente de naciones pobres (Benson, 1942; Rosenstein-Rodan, 1961, o Lewis, 1965). Otro ejemplo que ilustra esta filosofía es el documento de las Naciones Unidas de 1951, donde se señalaba explícitamente a la cultura como un obstáculo para el desarrollo:

*“Hay un sentido en el que el progreso económico acelerado es imposible sin ajustes dolorosos. Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse; y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda. Muy pocas comunidades están dispuestas a pagar el precio del progreso económico” (en Escobar, 1996).*

Estas orientaciones ideológicas del desarrollo fueron siendo revisadas con el tiempo, en razón de lo cual, en conferencias organizadas por UNESCO<sup>2</sup> en Venecia en 1970 y en México en 1982, se deja claramente establecido que un componente estratégico para el desarrollo integral, es el valor cultural que poseen las diferentes naciones y países junto a sus actividades productivas. Estos nuevos enfoques pretenden superar los sistemas de clasificación que dividen a la población en función de categorías cerradas y excluyentes, permitiendo reformular epistemológica, ética y políticamente las formas de entender al desarrollo (Sen y Kliksberg, 2007). A partir de ello, podemos considerar que en la acción de ordenar el territorio deben existir procesos sociales y culturales implicados, ya que el desarrollo significa el enriquecimiento de la identidad profunda de un pueblo, de sus aspiraciones, de la calidad integral de su vida tanto en el plano colectivo como en el individual (MONDIACULT, 1982)<sup>3</sup>.

Siguiendo con el argumento anterior, es posible reconocer que a la definición misma del ordenamiento territorial subyacen principios culturales como ordenar, armonizar, equilibrar y controlar la relación entre elementos de diversa naturaleza, que componen el medio: recursos naturales, estructuras sociales, modelos culturales. A ellos se agregan conceptos como organización, condicionamiento y construcción de sistemas normativos en la relación hombre-medio: es decir, qué espacios se utilizan y cómo. Desde este marco, se puede comprender a la planificación como un ejercicio intencionado, tecnificado, derivado de un modelo de desarrollo concebido y definido desde la sociedad y la cultura, donde existen escalas de tiempo y espacio socioculturalmente instaladas. Esta perspectiva, que supone la aplicación de una visión antropológica a los procesos de planificación y ordenamiento territorial, permite reconocer a tales procesos en el marco de contextos políticos y económicos determinados, dentro de los cuales el reconocimiento y la validación de la

diversidad cultural deben ocupar un rol central. Este criterio de diversidad operando en los procesos de planificación y ordenamiento territorial, permitirá a su vez situar los avances y resultados obtenidos en los encuadres socioculturales del territorio, incluyendo en ello sus capacidades productivas

### **El concepto de desarrollo y su relación con el territorio**

En la actualidad, el discurso del desarrollo sigue siendo liberal y moderno en la medida que pretende gerenciar al mundo entero asumiendo la existencia de una esfera económica autónoma y dada, dentro de la cual la naturaleza se piensa como un recurso limitado y por lo tanto valioso económicamente y factible de posesión privada (Escobar, 1996). A fines de la década de los 60, la deforestación, la contaminación de recursos naturales y la desertificación como efectos de la modernización ya eran considerados como problemas de suma importancia en el mundo, que debían ser abordados a nivel internacional. Es así como en 1972 se realizó la primera "Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente", donde por primera vez se reconoció pública e internacionalmente el peligro que representaba la problemática ambiental, y la necesidad impostergable de que todos los sectores en todos los países tomaran conciencia de la importancia de estas dificultades y del necesario cambio de actitud de la humanidad hacia la naturaleza. Quince años después, en 1987, la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo de la ONU (CMMAD), incorporó el concepto de sustentabilidad a partir del informe Brundtland, donde surge la necesidad de reconocer al desarrollo sustentable bajo la perspectiva de una construcción particular de la pobreza y de los pobres, la cual deriva del proceso de repensar la supervivencia de la especie humana y su hábitat, luego de hechos tan aciagos como la Segunda Guerra Mundial y la emergencia de movimientos sociales que invitan a reconstruir las relaciones entre la naturaleza y la cultura. Con ello, se pasa de

<sup>2</sup> Conferencias intergubernamentales de UNESCO sobre Políticas Culturales.

<sup>3</sup> Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales, México 1982.

hablar de naturaleza a medio ambiente en el marco de una renovación en el discurso del desarrollo, aun cuando se continúa reproduciendo el economicismo y el desarrollismo, bajo la óptica de la reconciliación entre crecimiento económico y protección del medio ambiente.

Va desplegándose así un concierto de conceptos de desarrollo, entre los cuales se encuentra el de desarrollo local. Este no supone una escala local determinada, ya que puede tratarse de regiones, comunas, ciudades, localidades e incluso territorios que atraviesan las fronteras de las naciones. Se trata más bien de una unidad sistémica, en la cual es posible tomar decisiones significativas para su desarrollo, es decir, constituye un territorio donde se generan ventajas competitivas. El desarrollo local se organiza en función de relaciones y eslabonamientos productivos y comerciales relevantes, que explican la eficiencia productiva y competitividad de la base económica de un determinado territorio, el cual no necesariamente debe ajustarse a fronteras o límites político-administrativos, como una comuna o provincia (Márquez, 2006). Así lo señala también Di Pietro (1999), quien indica que lo local es un concepto relativo a un espacio más amplio, cuyo análisis no puede realizarse sin hacer referencia a las definiciones territoriales que le componen (municipio, departamento, provincia, región, nación), jugando actualmente con la contraposición 'local/global' y mostrando sus paradojas y relaciones. Al no presentar una escala determinada, la dimensión social toma una gran importancia dentro del desarrollo local, donde el enfoque territorial desde "abajo hacia arriba" es la clave para la generación de confianzas entre los actores presentes en el territorio. Un desarrollo que no promueve y fortalece confianzas, reconocimientos y sentidos colectivos, carece en el corto plazo de una sociedad que lo sustente, por lo cual la viabilidad y éxito de un programa de desarrollo dependerá del grado en que las personas perciban ese programa como un escenario en que su subjetividad colectiva es reconocida y fortalecida (Güell, 1998)<sup>4</sup>.

Dentro de los enfoques teóricos que proponen interpretaciones territoriales y endógenas del proceso de desarrollo, se encuentra el denominado paradigma del desarrollo económico territorial endógeno (DETE), el cual establece que uno de los factores claves para el desarrollo económico local de una región se basa en el aprovechamiento de oportunidades de dinamismo exógeno (Rodríguez, 2006). Según explica Vázquez *et al.* (1997), lo importante es saber "endogeneizar" dichas oportunidades externas dentro de una estrategia de desarrollo decidida localmente. Saber contrastar factores endógenos y exógenos de manera excluyente, es una visión muy restringida de la realidad, ya que el desarrollo local depende de la formación de un proceso emprendedor e innovador fuertemente articulado en el territorio, dentro de cuyos factores impulsores también se encuentran las inversiones externas. Por lo tanto, el desarrollo local no se debe limitar tan solo al desarrollo económico local, más bien y en el contexto de la planificación territorial, debería repartir esfuerzos de manera integral y equitativa considerando análisis ambientales, culturales, sociales, institucionales y de desarrollo humano del ámbito territorial respectivo.

#### **Territorio y desarrollo: posibilidades desde el enfoque de desarrollo humano**

Un enfoque contemporáneo del desarrollo, es el desarrollo humano, perspectiva que, a partir de la década de los 90, es considerada como un proceso que tiene cinco aspectos: (1) incremento de las oportunidades para los individuos, (2) posibilidad de vida prolongada y saludable, (3) acceso a la educación, (4) disfrute de nivel de vida ascendente, (5) libertad política y garantía de derechos humanos. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ha publicado constantemente el resultado de estudios empíricos en diversos países sobre el Índice de Desarrollo Humano (IDH), siendo uno de los precedentes a la hora de hablar sobre el concepto de desarrollo, precisando que: "el desarrollo humano puede describirse como un proceso de ampliación de

<sup>4</sup> Jornadas de Desarrollo y Reconstrucción Global, SID/PNUD. Disponible en: <http://www.desarrollohumano.cl/extencion/barcelona1.pdf>

las opciones de la gente... Más allá de esas necesidades, la gente valora además beneficios que son menos materiales. Entre ellos figuran, por ejemplo, la libertad de movimiento y de expresión y la ausencia de opresión, violencia o explotación. La gente quiere además tener un sentido de propósito en la vida, además de un sentido de potenciación. Las personas, miembros de familias y comunidades, valoran la cohesión social y el derecho a afirmar sus tradiciones y cultura propia” (PNUD, 1996, en Boisier 2000). El IDH, en tanto medida de control del estado del desarrollo en cada país, reúne solo tres componentes: calidad de vida, longevidad y nivel de conocimientos. Estas variables, ligadas a indicadores sociales del ámbito de la salud y de la educación, reflejan la evolución de muchas otras variables a lo largo del tiempo, constituyendo una síntesis de los diversos elementos que conforman el desarrollo humano.

La relevancia de enfoques como el desarrollo humano, radica en que permite ampliar y reformular las definiciones convencionales del desarrollo, problematizando procesos tales como la satisfacción de las necesidades y la reducción de la desigualdad social. En los términos de Sen y Kliksberg (2007), el desarrollo humano no se reduce a la existencia de bienes y servicios, sino a lo que estos hacen por la gente en función de las capacidades que permiten desplegar. Este enfoque supone el relevamiento de los individuos respecto de sus condiciones de vida, entre las cuales podemos señalar al territorio.

Desde este enfoque de desarrollo humano, se hace posible visibilizar al ordenamiento territorial como un ejercicio de despliegue de capacidades organizadoras, contributivas con un proyecto económico y social instalado social y culturalmente, a partir del cual los individuos pueden inducir formas e innovaciones diseñadas para favorecer su desarrollo. El inconveniente se presenta cuando estas inducciones proceden únicamente desde elites que concentran el poder de planificar, negando a la población la posibilidad - y con ello, desconociendo la capacidad - de crear conocimiento activo respecto de su espacio, sus recursos y su propia posición en él.

## Desafíos para la investigación sobre desarrollo y territorio

Finalmente, se plantean aquí desafíos futuros para la construcción de un enfoque interdisciplinar sobre territorio y desarrollo. En primer término, se reconoce la necesidad de profundizar la discusión acerca de los estilos de planificación, procurando mayores equilibrios dentro del enfoque de planificación integrada y usos acotados de los estilos de planificación sectorial. Esta discusión supone, a su vez, reconocer a la planificación territorial como un campo de conocimientos multidisciplinar y multicultural, epistemológicamente preparado para acoger y conciliar distintos puntos de vista sobre el territorio, derivados a su vez de diversas concepciones de desarrollo. Esta discusión debe a su vez problematizar el rol de los sujetos/ciudadanos en la planificación, visualizando el sentido político de proyectar y de los efectivos impactos de la participación. Ello supondrá, a su vez, la revisión metodológica exhaustiva de los procesos e instrumentos utilizados en el marco (y en nombre) del ordenamiento territorial, revisión en la cual será de suma relevancia mantener una discusión acerca de los riesgos de la homogeneización sociocultural, de la inconveniencia del ordenamiento sectorial y de los dilemas éticos de enfoques antidiversidad. El trasfondo de estos debates debe incluir al tratamiento de los fundamentos epistemológicos del vínculo interdisciplinar entre las especialidades que convergen en campos como el ordenamiento territorial, favoreciendo la creación de instrumental metodológico para y desde la interdisciplina, considerando la complejidad de los sistemas locales y regionales, en un marco político administrativo que logre dar respuestas a las necesidades de una sociedad determinada.

## Agradecimientos

Los autores agradecen a los Proyectos FONDECYT 1080317 “Efectos antrópicos sobre el paisaje costero de La Araucanía: geoecología aplicada a la planificación y gestión territorial en cuencas hidrográficas” y al Centro de Educación en Contexto Indígena Intercultural (CIECII) P075-039-F Universidad Católica de Temuco. Programa Iniciativa Científica Milenio (ICM), Ministerio de Planificación (MIDEPLAN) del Gobierno de Chile.

**BIBLIOGRAFÍA**

- BAILEY, P. (1981), "La didáctica de la geografía: diez años de evolución", en *Geo Crítica: Cuadernos críticos de geografía humana*. Año VI. Número 36, Noviembre de 1981. Universidad de Barcelona.
- BARBIER, E. (2007), "Valuing ecosystem services as productive inputs", en *Economic Policy* 22:177-229.
- BENSON, W. (1942), "The Economic Advancement of Underdeveloped Areas," en *The Economic Basis of Peace*. London: National Peace Council.
- BOISIER, S. (2000), *Desarrollo (local): ¿De qué estamos hablando? Estudios Sociales*, Corporación de Promoción Universitaria. Santiago, Chile.
- BOISIER, S. (1991), *La descentralización: un tema confuso y difuso*. Nolhen, D. (ed.), *Descentralización política y consolidación democrática*. Caracas. Síntesis/Editorial Nueva Sociedad.
- CAPEL, H. A. LUIS y L. ARTEAGA (1984), "La geografía ante la reforma educativa", *Geocrítica*. Número 53, Universidad de Barcelona.
- CRESPO, R. (2007), *Caracterización Geográfica del Partido de Olavarría y de la Cuenca del Arroyo Tapalqué*. *Revista Electrónica de la Red Latinoamericana de Cooperación Técnica en Manejo de Cuencas Hidrográficas*, REDLACH. 1:10-29.
- DÉSCOLA, P. & G. PALSSON, (1996), *Nature and Society. Anthropological Perspective*. London and New York: Routledge.
- DI PIETRO, L. (1999), *El desarrollo local. Estado de la cuestión*, FLACSO, Buenos Aires.
- ESCOBAR, A. (1996), *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Grupo Editorial Norma, Colombia.
- ESCOBAR, A. (2000), *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? en: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, p. 246. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/escobar.rtf>
- FOLEY, J; DEFRIES, R; ASNER, G; BARFORD, C; BONAN, G; CARPENTER, S; CHAPIN, F; COE, M; DAILY, G; GIBBS, H; HELKOWSKI, J; HOLLOWAY, T; HOWARD, E; KUCHARIK, C; MONFREDA, C; PATZ, J; PRENTICE, I; RAMANKUTTY, N. y SNYDE, P. (2005), "Global Consequences of Land Use". En *Science* 309:570-574.
- GÓMEZ, D. (1992), *Planificación Rural*. Ed. Agrícola Española.
- GÓMEZ, D. (2007), *Ordenación del territorio. Una aproximación desde el medio físico*. Ed. Instituto Tecnológico Geominero de España y Ed. Agrícola Española. Madrid.
- HENNEBERG, J. M. (1983), "El estado actual de la edafología. Un trabajo inédito de Huguet del Villar". *Geocrítica*. Número 45. Universidad de Barcelona.
- LEWIS, W. (1965), *The Theory of Economic Growth*. Homewood, Illinois.
- MÁRQUEZ, H. (2006), "Controversias en el desarrollo económico local basado en las remesas de los migrantes". En *Análisis Económico* 47:307-330.
- MÉNDEZ, J. (1992), *Gestión ambiental y ordenación del territorio*. Universidad de los Andes. Venezuela.
- MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN Y COOPERACIÓN (MIDEPLAN) (2005), *Identificación de territorio para la planificación y gestión del desarrollo*. Serie Planificación Territorial. Cuaderno 4. 89 pp.
- ORTEGA, R. y I. RODRÍGUEZ, (1994), *Manual de Gestión del Medio Ambiente*. Ed. MAPFRE S.A. Madrid.
- PEÑA-CORTÉS, F. (1999), *Bases para la planificación territorial del curso inferior del río Itata. Análisis integrado de los sistemas geográficos*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias Ambientales. Universidad de Concepción. Centro Eula, Concepción, Chile. 241 pp.
- PEÑA-CORTÉS, F. y M. MARDONES (1999), "Planificación ecológica del curso inferior del río Itata". VIII Región, Chile. En *Revista Geográfica de Chile Terra Australis* 44: 45-62.
- RAPPAPORT, R. (1971), "The flow of energy in an agricultural society". En *Scientific American* 224:117-132

RODRÍGUEZ, A. (2006), Desarrollo económico territorial endógeno. Teoría y aplicación al caso uruguayo. Serie Documentos de Trabajo. Instituto de Economía. Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

ROSENSTEIN-RODAN, P. (1961), "International Aid for Underdeveloped Countries", en "Review of Economic Statistics". 63:107-138.

SEN, A. y KLIKSBERG, B. (2007). Primero la Gente. Una Mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado. Ediciones DEUSTO. España.

TARLET, J. (1985), La Planification Ecologique. Méthodes et techniques. Ed. Económica.

VÁZQUEZ, A. GAROFOLI, G., y GILLY, J.P. (1997) (eds.), Gran empresa y desarrollo económico, Editorial Síntesis, España.



# Las tecnologías digitales en contextos interculturales

## Digital technologies in intercultural contexts

Pedro Hepp K.\*

### RESUMEN

*El presente trabajo ofrece un panorama general sobre la educación chilena con énfasis en los sectores de población más vulnerable. En seguida, aborda el uso de las tecnologías digitales en contextos interculturales en general y en el ámbito mapuche en particular. A continuación describe el estado de las tecnologías digitales en Chile y las oportunidades que esta situación ofrece para el trabajo educativo intercultural. Finalmente, presenta la línea de tecnologías digitales en contextos indígenas e interculturales del Núcleo Iniciativa Científica Milenio Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII) de la Universidad Católica de Temuco.*

**PALABRAS CLAVE:** TIC, interculturalidad, educación, vulnerabilidad

### ABSTRACT

*The present work offers a general view about Chilean education with an emphasis on the most vulnerable sectors of population. It also covers the use of digital technologies in intercultural contexts in general and in the mapuche field in particular. It also describes the state of the digital technologies in Chile and the opportunities that this situation offers for the intercultural educational work. Finally, it presents the line of the digital technologies in indigenous and intercultural context of the Núcleo Iniciativa Científica Milenio Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII) of the Universidad Católica de Temuco.*

**KEY WORDS:** TIC, intercultural education, vulnerability

---

\* TIDE S.A., Porvenir 746, Temuco. Correo: pedro.hepp@tide.cl

## 2. La realidad educativa chilena en contextos de pobreza

De acuerdo a mediciones internacionales de la calidad de los aprendizajes (TIMSS<sup>1</sup> y PISA<sup>2</sup>), nuestro país se ubica levemente sobre el promedio de Latinoamérica en cuanto a los resultados en lenguaje, matemática y ciencias, pero está muy por debajo del promedio de los países desarrollados. En el gráfico 1 se pueden apreciar los resultados obtenidos por nuestro país en la evaluación PISA desarrollada por la OECD.

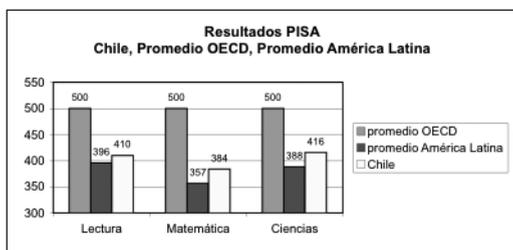


Gráfico 1. Resultados de PISA

En PISA se constató que en Chile, en el área de lectura, los estudiantes evaluados obtuvieron 90 puntos menos que el promedio de los países de la OECD y están muy lejos de los 546 puntos que obtuvieron los estudiantes finlandeses, los mejor ubicados en el ranking internacional. Al comparar los puntajes de estudiantes chilenos del 25% de mejor rendimiento, se observó que estos tienen un desempeño equivalente al 25% de los alumnos con más bajo rendimiento de Canadá y Japón, o equivalente a los alumnos promedio de Portugal y Grecia. Los mejores estudiantes de nuestro país tienen un desempeño igual a los peores estudiantes canadienses o japoneses.

Al analizar la calidad de la educación en las escuelas chilenas, la prueba SIMCE<sup>3</sup>

refleja grandes diferencias en los niveles de aprendizaje entre las escuelas particulares pagadas y las escuelas subvencionadas, donde se concentra más del 90% de la matrícula escolar. Numerosas escuelas rurales y urbano-marginales tienen rendimientos inaceptablemente bajos, con niveles de aprendizaje en lectura-escritura, matemáticas y ciencias que revelan una gran precariedad educativa, una deficitaria gestión de la dirección, profesores con insuficiente formación pedagógica y una comunidad que se involucra escasamente en los aprendizajes de sus niños.

### La educación en la Región de La Araucanía

De acuerdo a los datos de la prueba SIMCE que realiza anualmente el Ministerio de Educación para la 4° año básicos, la Región de La Araucanía, que cuenta con 1.341 escuelas, de las cuales el 67% son rurales, ha obtenido históricamente entre los resultados más bajos del país en Matemática, Lenguaje y Ciencias.

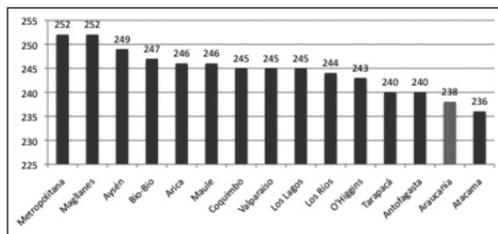


Gráfico 2. Resultados SIMCE 2008 en Matemática por región

En el SIMCE 2008 la Región de La Araucanía avanzó y abandonó por primera vez el último lugar en Matemática y ya está por sobre otras tres regiones en Lenguaje.

2 TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study: <http://nces.ed.gov/timss/index.asp>

3 PISA: OECD Programme for International Student Assessment: <http://www.pisa.oecd.org/>

4 SIMCE: Sistema nacional de medición de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile: <http://www.simce.cl/>

Sin embargo, los resultados regionales esconden la realidad de las escuelas en las comunas más pobres y con mayor proporción de estudiantes mapuche, donde los resultados son significativamente inferiores al promedio regional (ver por ejemplo <http://www.visualiza.cl>), como se muestra en el siguiente gráfico:

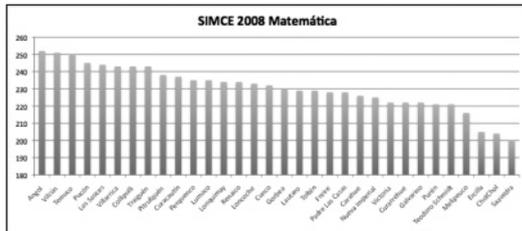
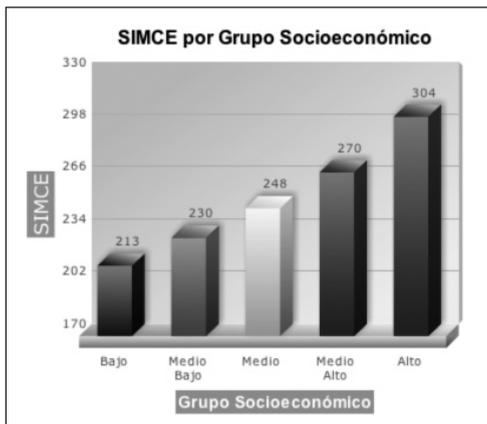


Gráfico 3. Resultados SIMCE 2008 en Matemática por comuna

Cabe destacar que las comunas de mayor pobreza (según índice de vulnerabilidad de encuesta CASEN<sup>4</sup>) tienen en general, peores resultados de aprendizaje que las de menor vulnerabilidad.



Junto a la mayor pobreza, es en estas comunas donde se concentra la mayor proporción de población mapuche, lo que ha llevado al error de asociar causalidad de pobreza de resultados educativos con factores étnicos.

### 3. Las tecnologías digitales en la educación chilena

La experiencia nacional e internacional de uso de tecnologías digitales en educación indica que la clave para lograr un uso efectivo radica en la actitud de cada profesor y de la dirección del establecimiento por usar bien estos recursos [Barak, 2006; Loveless, 2003; Pelgrum, 2001 y 2002]. Las tecnologías digitales pueden mejorar la calidad de los procesos de gestión que requieren las escuelas, desde el profesor de aula hasta la dirección del establecimiento. Por otra parte, los jóvenes que tienen acceso frecuente a estas tecnologías han demostrado que pueden usarlas de maneras creativas, acorde a sus intereses y con mayor flexibilidad que los adultos. Ejemplos de esto son la creación de música digital, las comunicaciones (chats, blogs), juegos, producciones multimediales (clips de video, presentaciones, web), programación y construcción de artefactos como robots de bajo costo, creación de objetos físicos a partir del diseño digital (FABs), etc.

El desafío es unir ambos mundos: los objetivos educativos con la buena predisposición de los jóvenes hacia estas tecnologías. La experiencia de muchas escuelas adscritas al Programa "Partners in Learning<sup>5</sup>" de Microsoft, activo en más de 100 países, y al propio Programa Enlaces del Ministerio de Educación de Chile<sup>6</sup>, dan cuenta de las múltiples posibilidades educativas y creativas que tiene esta unión.

La literatura internacional sugiere que una buena dosis de tecnologías digitales para el apoyo de los procesos de gestión, más una adecuada preparación de los profesores para el uso de tecnologías digitales en aula y un acceso frecuente de los jóvenes a las tecnologías a partir de sus intereses, son tres elementos que pueden agregarle gran valor a la escuela como espacio educativo [Zhao 2002].

El Programa Enlaces [Hepp, 2003; Hepp, 2009; Hinojosa, 2009], de casi dos décadas de antigüedad, ha permitido a los estudiantes

<sup>4</sup> CASEN: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. <http://www.mideplan.cl/casen/descripcion.html>

<sup>5</sup> Partners in Learning: <http://www.microsoft.com/education/pil/partnersinlearning.aspx>

<sup>6</sup> Enlaces: Programa de Informática Educativa del Ministerio de Educación de Chile. <http://www.enlaces.cl/>

de escuelas chilenas el acceso a las tecnologías digitales. El siguiente cuadro muestra las cifras de Enlaces del año 2008 y la proyección al 2012:

ENLACES	2008	2012
Alumnos por PC	25	10
% Matrícula con acceso a TIC	95%	100%
Escuelas con Internet	75%	100%
Aulas con TIC	3.000	10.000
PC para alumnos	20.000	¿?

#### 4. Contenidos digitales interculturales

El tema intercultural está ampliamente incorporado en Internet, desde múltiples perspectivas, formatos e idiomas. Una búsqueda en Internet realizada en mayo del año 2009, arroja las siguientes respuestas:

PALABRA O FRASE BUSCADA	Nro. de respuestas en Google (Sitios)	Nro. de respuestas en Youtube (Vídeos)	Nro. de respuestas en Flickr (Fotos)
intercultural	8.320.000	3.760	7.075
mapuche	1.810.000	2.410	7.295
aborígenes (español)	1.290.000	1.550	1.338
aborígenes (inglés)	4.060.000	10.600	7.382
mapuche y tecnologías digitales	29.700		
digital technologies and aborígenes	178.000		
mapudungun	516.000	164	257

Entre los sitios Internet que incorporan temas interculturales en español y tecnologías digitales, cabe destacar LOF Digital: <http://www.lofdigital.org.ar/> y Aula Intercultural: <http://www.aulaintercultural.org>, ambos describiendo un proyecto de capacitación en el uso de las tecnologías de información y comunicación para jóvenes indígenas.

En las referencias se entrega una lista de sitios Internet internacionales, con contenidos interculturales y uso de tecnologías digitales.

En algunos de estos sitios se aborda el uso de tecnologías digitales por parte de los pueblos originarios, en un sentido amplio. Por ejemplo, entre los aportes de la tecnología digital, mirada desde la perspectiva aborigen, se cuentan:

1. Mayor capital social: redes (Las TIC como unificadoras - foros, portales): redes de apoyo y de información entre comunidades, fortalecimiento político y social de comunidades, difusión de derechos, registro digital de la cultura, la lengua, tradiciones, música, testimonios de ancianos.

2. Mejor educación: acceso a escuelas virtuales, a fuentes de información, a recursos didácticos en línea.

3. Mejor salud: Telemedicina (Canadá).

4. Mejor economía: redes de comercialización, difusión, acceso a créditos, beneficios, información de mercado, clientes, asociatividad.

Y entre las amenazas de las tecnologías digitales a las comunidades indígenas, el siguiente es un resumen obtenido de diversas páginas de Internet:

1. Aumentos de las desigualdades: acceso limitado, capacitación descontextualizada de la cultura local.

2. Homogeneización e imposición: los contenidos, lengua o cultura dominantes en Internet pueden tener efectos negativos al uniformar ideas, preferencias y visiones del mundo. Así, se podrían reproducir las relaciones de dominación existentes en la sociedad.

3. Aislamiento y fragmentación del mundo real: las TIC pueden provocar distanciamiento y aislamiento si el mundo virtual recibe más atención que el mundo real.

Ejemplos encontrados en Internet que ilustran la perspectiva de algunas comunidades aborígenes sobre las tecnologías digitales:

[Aboriginal Voice - Alberta, Canadá]:

*"... Creo que todos estarán de acuerdo en que la comunidad aborígen está fragmentada. Competimos entre nosotros por recursos y discutimos al interior de nuestras organizaciones sobre una variedad de temas políticos, económicos y de derechos de herencia.*

*Atados como estamos a nuestra cultura y tradiciones, sentimos sin embargo la fuerte necesidad de medios materiales para la supervivencia económica en el mundo moderno.*

*Veo que las TIC ofrecen una ruta para superar estos conflictos y, si bien no resolverán las tensiones internas, al menos le darán un sentido constructivo en la comunidad amplia. Las TIC tienen el potencial de agregar coherencia a nuestros propios debates internos y empoderarnos para trabajar juntos. Una mayor comunicación puede generar foros en los que todos nuestros temas puedan ser ventilados y discutidos abiertamente. Puede también lograr una mejor articulación de lo que nosotros, como personas y como grupo minoritario en Canadá, queremos de nuestros líderes políticos y de nosotros mismos".*

Internet también constituye una herramienta positiva para los pueblos indígenas de América Latina. Los siguientes son algunos testimonios extraídos de diversos sitios en Internet, expresados desde la perspectiva de grupos o comunidades aborígenes:

*"... Internet ha permitido la posibilidad de comunicarse salvando el aislamiento geográfico en el que habitualmente viven las poblaciones indígenas...*

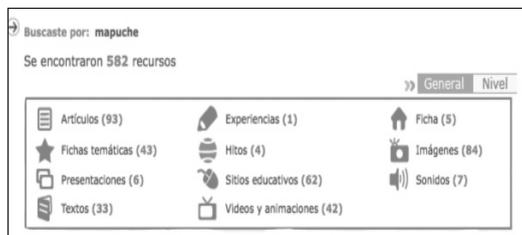
*... Internet ha permitido que las propias comunidades indígenas puedan entrar en contacto entre ellas, colaborando entre sí para apoyar sus esfuerzos de desarrollo, fortalecimiento organizativo, autogestión y afirmación cultural...*

*... también se ha facilitado el contacto directo con organizaciones regionales y nacionales, agencias de cooperación...*

*... las nuevas tecnologías han empezado a ser empleadas (bajo lo que se conoce como **comercio electrónico**) por parte de las poblaciones indígenas para ofrecer sus productos en todo el mundo. Internet permite a estas poblaciones tratar directamente con los consumidores, lo que le supone mayores ingresos en la medida que desaparece el papel de los intermediarios...*

En Chile pueden revisarse dos iniciativas importantes con contenido mapuche educativo de acceso masivo. En ambos casos hay un esfuerzo por incorporar mayoritariamente contenidos históricos y culturales y asociarlos con el currículo oficial de modo que puedan ser aprovechados en aula.

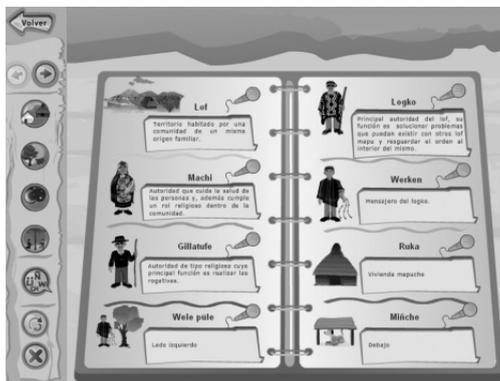
En primer lugar están los contenidos del Portal Educarchile<sup>7</sup> cuyo buscador ofrece 582 recursos educativos organizados según se muestra en la siguiente figura:



Resultados de búsqueda por "mapuche" en el Portal Educarchile.

En cuanto al Programa Enlaces, este ha llevado a cabo diversas iniciativas en el ámbito intercultural, desde apoyar la traducción del sistema operativo Windows de Microsoft al *mapudungun*, hasta desarrollar CDs con contenidos mapuche.

Un ejemplo destacable de contenidos en CD es el software "Kimkantuin Aprender Haciendo" construido por el Instituto de Informática Educativa de la Universidad de La Frontera<sup>8</sup> con el apoyo del Instituto de Estudios Indígenas de la misma casa de estudios. Este CD, orientado a educación básica, con guías para profesores y actividades para alumnos, busca que los alumnos aprendan acerca de la cultura mapuche, su idioma (contiene un grafemario y diccionario multimedial mapuche-español), la relación con el medio ambiente en la cultura mapuche, temas del hogar mapuche (con relatos hablados y animados) y herramientas interactivas para pintar. A continuación se muestran algunas imágenes de este software:



Imágenes del software "Kimkantuin Aprender Haciendo"

## 5. Propuesta del Núcleo Milenio

En el contexto descrito, se ha reconocido la oportunidad de mejorar diversos aspectos de la educación aprovechando la presencia de tecnologías digitales en las escuelas chilenas en sectores de población vulnerable. Las oportunidades giran en torno a desafíos de equidad, de nivelación de oportunidades entre el mundo rural y el urbano y como medio para el desarrollo de talentos, en especial en contextos mapuche y altamente vulnerables.

<sup>7</sup> Educarchile: <http://www.educarchile.cl/>

<sup>8</sup> IIE: Instituto de Informática Educativa de la Universidad de La Frontera. <http://www.iie.ufro.cl/>

Las tecnologías digitales (computadores, proyectores, Internet, etc.) son una realidad desde hace más de una década en la mayoría de las escuelas chilenas. Cada año, el Ministerio de Educación anuncia más equipamiento y mejor Internet, con lo que estas van adquiriendo año a año más infraestructura digital.

Sin embargo, el uso que se hace de esta infraestructura es aún incipiente. Además, en las escuelas rurales hay menos estudiantes con acceso a computadores en sus hogares e Internet es aún débil. Muchos estudiantes rurales deberán migrar a la ciudad para continuar estudios de enseñanza media y luego estudios superiores, lugares donde el uso de TIC es más intenso, por lo que se encontrarán en desventaja ante sus pares.

En el ámbito del Núcleo Milenio, el objetivo es estructurar una propuesta para el uso de tecnologías digitales en escuelas básicas -urbanas y rurales- con población mapuche. La propuesta incluye elementos metodológicos y contenidos digitales multimediales aprovechando la riqueza de la cultura mapuche.

Se desea apoyar los aprendizajes mínimos insertos en el currículo nacional y desarrollar habilidades en el uso de tecnologías

digitales a través de propuestas de trabajo en el aula así como en actividades extra programáticas.

En cuanto a producción de contenidos digitales y equipos, la metodología es el desarrollo incremental de prototipos con evaluación en escuelas adscritas a la Fundación AraucaníAprende<sup>9</sup> con población escolar mapuche.

Entre los ámbitos de trabajo se encuentran los siguientes:

1. Sistematizar la oferta de tecnología digital educativa en español, en relación a la cultura mapuche, tales como: software educativo, contenidos educativos en Internet, juegos digitales con contenidos interculturales.

2. Diseñar actividades con robots educativos para los niveles pre básico y básico inicial (1° y 2°) con niños mapuche [9].

3. Desarrollar mecanismos de evaluación del impacto del uso de tecnologías digitales en ambientes educativos interculturales, tales como: impacto en aprendizajes, desarrollo de habilidades TIC, percepción del niño mapuche y su comunidad respecto de la escuela, autoestima, creatividad.

<sup>9</sup> Fundación AraucaníAprende: <http://www.araucaniaprende.cl>

**Referencias**

- BARAK, M. (2006). "Instructional principles for fostering learning with ICT: teacher's perspectives as learners and instructors." *Education and Information Technologies* 11(2): 121-135.
- LOVELESS, A. M. (2003). "The Interaction Between Primary Teachers' Perception of ICT and Their Pedagogy". *Education and Information Technologies* 8(4): 313-326.
- PELGRUM, W. J. (2001) ". Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment". *Computers & Education* 37: 163-178.
- PELGRUM, W. J. (2002). *Teachers, teachers policies and ICT. OECD Seminar: The effectiveness of ICT in schools: Current trends and future prospectus*, Tokyo, Japan.
- HEPP, P. (2003). *Enlaces: el programa de informática educativa de la reforma educacional chilena. Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. C. Cox. Santiago, Editorial Universitaria.
- HEPP, P.; DREVES, C. y LAVAL, E. (2009). "Esfuerzo Público-Privado para avanzar juntos en un desafío central de La Araucanía: Mejoramiento de la Educación en Sectores de Pobreza". Capítulo del libro "Formación Continua de Profesores" Carmen Sotomayor y Horacio Walker (editores). Editorial Universitaria. ISBN 978-956-11-2058-7.
- HINOSTROZA, J. E; HEPP, P. y Cox, C. (2009). "National Policies and Practices on ICT in Education. Chile(Enlaces)". Capítulo del libro "Cross-National Information and Communication Technology. Policies and Practices in Education". Tjeerd Plomp, Ronald E. Andersen, Nancy Law y Andreas Quale (editores). 2ª edición revisada. Information Age Publishing Inc. ISBN 978-1-60752-043-6.
- ZHAO, Y., PUGH, K. *et al.* (2002). "Conditions for Classroom Technology Innovation". *Teachers College Record*, Columbia University 104(3): 482-515.
- PETRE, M. AND B. PRICE (2004). "Using Robotics to Motivate 'Back Door' Learning". *Education and Information Technologies* 9(2): 147-158.
- Lista de algunos sitios Internet internacionales, con contenidos interculturales y uso de tecnologías digitales**
- UNESCO ICT4ID: ICT for Intercultural Dialogue Developing communication capacities of indigenous peoples: <http://portal.unesco.org>, <http://knet.ca/>
- NATIVE NET: Recursos para culturas indígenas del mundo, <http://www.nativeweb.org/> <http://www.eurosur.org/TIPI/rciidpi.htm>
- NATIVE WIKI: <http://www.nativewiki.org/>
- CIIDPI Centro Internacional de Información y Documentación de los Pueblos Indígenas [www.eurosur.org/TIPI/rciidpi.htm](http://www.eurosur.org/TIPI/rciidpi.htm)
- ONU - G@ID : <http://www.un-gaid.org/>
- INKARRI-NET: Red Telemática de los Pueblos Indígenas <http://www.eurosur.org/TIPI/re-dtelem.htm>
- CCAB: Canadian Council for Aboriginal Business: <http://www.ccab.com/>
- dgCommunities: Indigenous Issues: <http://indigenous.developmentgateway.org/>
- K-Net: Kuhkenah Network (Primeras Naciones): <http://knet.ca/> <http://smart.knet.ca/>
- RICTA: Research on ICT with Aboriginal Communities: <http://www.ricta.ca/>
- IITF: International Indigenous ICT Task Force: <http://iictf.blogspot.com/>
- Community ICT: <http://www.communityict.ca/>
- FIDAMERICA: <http://www.fidamerica.org/>

# NORMATIVA PARA LOS ORIGINALES

## Instrucciones para los autores:

La revista CUHSO es una publicación periódica que publica artículos sobre distintos campos de las Ciencias Sociales y Humanas, tanto básica aplicada.

Los artículos a publicar deben ser científicos, que presenten resultados de investigaciones originales tanto teóricas como prácticas, ensayos, revisiones temáticas, conferencias, comentarios, cartas al editor, u otros aportes según las secciones de la revista.

El idioma de publicación será español, mapudungun o inglés. La revista está abierta a todos los que cumplan con los requisitos establecidos. Su aparición será anual, incluyendo números especiales cuando corresponda.

La recepción de trabajos será continua, publicándose en orden de aceptación. Se dejará constancia de las respectivas fechas de recepción y aceptación definitiva del original.

Los trabajos que se presenten para la publicación en CUHSO deben tener una extensión máxima de 30 páginas, incluidas tablas y figuras, estar escritos a máquina (computador), doble espacio (incluyendo tablas), en hoja tamaño carta con un margen de 2,5 cm por lado, usando un solo lado del papel. Cada hoja, incluyendo tablas y leyendas de figuras, deberá numerarse en forma correlativa y deberán llevar el apellido de los autores en la cabecera. En caso de múltiples autorías se utilizará la forma *et al.* a continuación del primer autor. Las figuras originales deberán ser hechas en papel diamante, con tinta china y deberán ser numeradas correlativamente con lápiz grafito al mismo tiempo que se deberán indicar su posición en el texto. Puede enviarse en impresión láser de óptima calidad. Su tamaño no deberá ser mayor a una hoja carta.

Los originales deberán atenerse a las normas usuales y aceptadas de la gramática que corresponda.

Los originales deberán enviarse en triplicado a:

Director CUHSO  
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas  
Universidad Católica de Temuco  
Casilla 15-D  
Temuco, IX Región  
Chile

Los originales escritos en Times New Roman, deberán acompañarse con un disco en versión Word para PC.

Los originales no serán devueltos a los autores.

El texto del original de los artículos científicos deberá contener:

- Título
- Nombre del o los autores
- Dirección de los autores
- Resumen
- Palabras clave
- Key words
- Abstract
- Introducción
- Metodología
- Resultados, Discusión y Conclusiones
- Agradecimiento (opcional)
- Bibliografía

El título debe ir en minúsculas, letra tamaño 16 en negrita y centrado, autores letra corriente tamaño 12 y centrado, con un número exponente, indicando a pie de página el lugar de trabajo y la dirección postal o electrónica. Todo el texto debe escribirse a 1,5 interlineado y letra tamaño 12. Las notas a pie de página en tamaño 10. Todos los títulos

de cada sección (Resumen, Introducción, etc.) con letra 12 en negrita y ubicado al margen izquierdo; los subtítulos de cada sección en cursiva y no negrita. El texto del Abstract y Resumen en letra cursiva. Todos los párrafos deben comenzar sin sangría.

El Comité Editor podrá comenzar la publicación de trabajos con una estructura diferente cuando corresponda a ensayos y a otros aportes según la sección de la Revista.

La publicación en español requerirá que se agregue un resumen en inglés (Abstract) a continuación del Resumen. Los trabajos en otros idiomas, además del Resumen en el idioma correspondiente, deberán acompañar otro en español.

En el caso de incluir fotografías, estas deben ser de óptima calidad y en versión JPG o TIFF.

Si en el texto se cita un trabajo de tres o más autores, se colocará el apellido del primer autor seguido de *et al.* Este mismo trabajo deberá ser citado completo en la Bibliografía.

La bibliografía citada registrará solo los trabajos citados en el texto ordenados alfabéticamente de acuerdo al apellido del primer autor y las iniciales del o los nombres de los autores siguientes (de la misma cita), iniciales y apellidos, todos en mayúscula, año de publicación entre paréntesis, título de referencia, nombre de la editorial y país.

#### Ejemplo para revistas:

MUÑOZ, M E. BARRERA y I. MEZA (1981), "El uso medicinal y alimenticio de plantas nativas y naturalizadas en Chile", en Publicación ocasional Museo Nacional de Historia Natural, Chile 33:3-91.

GLUNKEL, H (1959), "Nombres indígenas relacionados con la flora chilena", en Boletín Filología, Universidad de Chile 11:191-327.

#### Ejemplos para libros:

ALONQUEO, M. (1979), Instituciones religiosas del pueblo mapuche, Nueva Universidad, Universidad Católica de Chile, Santiago.

#### Para capítulo de libro:

VAN MEURS, M. (1992), "Monkul 1. Un conchal prehistórico de la IX región", en Carahue, la Antigua Imperial. Visión de un patrimonio cultural 11-19, Municipalidad de Carahue, Chile.

#### Ejemplo de cita de artículos de prensa:

DURAN, T. (en prensa), Lectoescritura en mapudungun, en revista de Lenguas.

#### Ejemplo de cita de tesis:

CARVAJAL, A. (2000), Representación, ideología y modelos de acción de la red interinstitucional de apoyo al indigente de Temuco, Tesis de Licenciatura en Antropología, Universidad Católica de Temuco, Temuco, 110 pp.

No incluya en Bibliografía los resúmenes de trabajos presentados en congresos, seminarios, simposios o reuniones. Cítelos en el texto a pie de página (según el número correlativo que corresponda). Tampoco incluya los trabajos enviados a publicación. Si es necesario cítelos en el texto con el nombre del autor seguido entre paréntesis por "original" o "resultados publicados". Las comunicaciones personales se citan solo en el texto, señalando el o los autores seguido entre paréntesis por "comunicación personal".

# Estudios Sociales

Revista de Investigación Científica

---

Revista semestral fundada en 1990, patrocinada y editada por la Coordinación de Desarrollo Regional del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, Asociación Civil (CIAD, A.C.).

**Para consulta electrónica visite las siguientes ligas:**  
[www.ciad.mx](http://www.ciad.mx) o [www.ciad.mx/desarrollo/revista/default.htm](http://www.ciad.mx/desarrollo/revista/default.htm)

**Resúmenes/abstracts disponible en números**  
 del 1 al 22, y texto completo en números del 23 al 27

**Vía de acceso a través de los índices:**

LATINDEX: [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)

RedALyC: [www.redalyc.com](http://www.redalyc.com)

Ulrich's: [www.ulrichsweb.com](http://www.ulrichsweb.com)

LANIC: [www.lanic.utexas.edu](http://www.lanic.utexas.edu)

DIALNET: <http://dialnet.unirioja.es>

CLASE: [http://132.248.9.1:8991/F/-/?func=find-b-0&local\\_base=CLA01](http://132.248.9.1:8991/F/-/?func=find-b-0&local_base=CLA01)

**Para consulta o envío de tiraje impreso contáctenos en:**

Tel (662) 298-2400 ext: 780 E-mail: [estudiosociales@cascabel.ciad.mx](mailto:estudiosociales@cascabel.ciad.mx)

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.



Carretera a La Victoria, km.0.6, Ejido La Victoria  
 Hermosillo, Sonora, C.P. 83000





