

¿Cómo fomentar competencias interculturales, en la educación formal, en un país racista que teme a la otredad?

Ismalí Palma Neyra

Centro de Investigación- Acción Indígena e Intercultural
Pewma, Samka, Moe varua
ismalipalma@gmail.com



Synergies Chile n° 7 - 2011 pp. 137-155

Résumé : Pendant cette année 2011, lycéens et étudiants chiliens ont manifesté à plusieurs reprises dans les rues et ont paralysé leurs activités académiques, dans une grande partie du pays. Dans ce contexte, les étudiants mapuches parviennent, par le biais de leur Fédération d'Etudiants (FEMAE), à installer dans le discours national, l'importance de l'éducation interculturelle et de l'appartenance culturelle, en demandant que visions et pratiques des peuples autochtones s'insèrent dans les curricula de diverses filières de formation. Cela implique la remise en question de la suprématie de l'influence des sciences cognitives dans diverses aires de la connaissance. Ces deux aspects visent la gestion de la diversité sur le plan de l'éducation, au sein d'un pays qui se débat dans la peur de l'autre et qui commence seulement à prendre conscience de sa diversité.

Mots-clés : éducation interculturelle - étudiants - l'autre - diversité - mapuche - cognition.

Abstract: During this year 2011 students from Chile have carried out numerous demonstrations, and they have paralyzed their activities in almost all the country. In this context, mapuche students, through their Student Federation (FEMAE), attain to include within national discourse the importance of intercultural education and cultural belonging. This shall be addressed from the academy, including, in the curriculum of different courses, visions and practices of indigenous peoples. This also implies to question current supremacies in cognitive sciences and their influence on different areas of knowledge. Both aspects point out to the management of diversity, in the educational sphere, in a country that subsumes in the fear to the other and that is just beginning to be aware of its diversity.

Keys words: intercultural education - students - otherness - diversity - mapuche - cognition.

Resumen: Durante este año 2011, los alumnos y alumnas de Chile han realizado múltiples movilizaciones y han paralizado sus actividades en casi todo el país. En este contexto, los estudiantes mapuches, a través de su Federación de Estudiantes (FEMAE) logran insertar en el discurso nacional la importancia de la educación intercultural y de la pertenencia cultural, las que deben abordarse desde la academia, insertando, en las mallas curriculares de diferentes carreras, visiones y prácticas atinentes a los pueblos originarios. Esto implica también cuestionar las supremacías actuales en las ciencias cognitivas y su influencia en diferentes áreas del conocimiento. Ambos aspectos apuntan a la gestión de la diversidad, en el ámbito educacional, en un país que se subsume en el miedo al otro y que recién empieza a tomar conciencia de su diversidad.

Palabras claves: educación intercultural - estudiantes - otredad - diversidad - mapuche -cognición.

Interacción y miedos:

Cada grupo humano clasifica la otredad desde sus propios valores y responde, desde sus miedos, a lo que supone que hará o pensará el otro. Serge Gruzinski en su libro *La guerra de las imágenes de Cristóbal Colón a Blade Runner*, nos explica el proceso de colonización semiótica que fue aplicado, como arma significativa, en la guerra de conquista. Escribe que existe una antítesis ficticia entre imagen e ídolo: *“Pero ¿qué significa una imagen para esos españoles? El término aparece para designar representaciones figurativas que pueden ser, indistintamente, pintadas, esculpidas o grabadas. Por lo general, se reserva al registro cristiano; se habla de una “imagen” de la Virgen, de la de un santo, mientras que “figura” suele asociarse con la idolatría”* (Gruzinski, 1994: 51)

El estudio de la historia, dice S. Gruzinski, da claves de futuro, por lo que su análisis sobre la guerra de las imágenes es pertinente en el estudio de la semiótica y las interacciones entre grupos humanos culturalmente diferentes. En su libro, señala un elemento muy importante, que es la triple naturaleza de la imagen o ídolo, que se compone de representación (por ejemplo, la Coatlicue, figura que lleva una falda de serpientes), objeto (el soporte de piedra o pintura) y la potencia en acción.

Este último componente es imprescindible para leer la guerra de imágenes. Hernán Cortés, hombre culto que tuvo muchísima suerte al descubrir que algunas representaciones indígenas incluían serpientes (la representación del mal para los europeos). A partir de entonces, manejar la acción en potencia fue más fácil: él incitó a sus huestes a temer al otro desde sus propios miedos; es posible imaginarlo diciéndoles la serpiente de ellos “te destruirá” porque “tú sabes que es maligna”, “tú ya sabes la acción que el otro está planificando”. La acción en potencia alienta desde los miedos a destruir antes de ser destruido, si ese es el discurso político que se quiere manejar.

Pero, lamentablemente, ese miedo sigue presente, con mucha fuerza; los chilenos culturalmente aún somos un pueblo que nos dejamos manejar por nuestros miedos en potencia, o mejor dicho por lo que suponemos que nos hará el otro, por lo que nos dicen que nos hará el otro. Norbert Lechner en su informe del PNUD sobre el Desarrollo Humano en Chile en 1998, afirma que el material empírico permite distinguir tres tipos de miedo: el miedo al otro (que suele ser visto como un potencial agresor), el miedo a la exclusión económica y social, y al sinsentido de una situación social que parece estar fuera de control. En su artículo “Nuestros miedos”, escribe: *“El otro representa una amenaza de conflicto (...) Cuando crecen las dudas acerca de ‘lo propio’ aumentan los miedos al ‘invasor’. Los miedos hablan de nosotros. ¿No será el miedo al agresor un miedo a nuestra propia agresividad? Posiblemente desconfiamos por sobre todo de nuestras propias capacidades (psíquicas e institucionales) de manejar conflictos (...) ¿Hemos aprendido a tolerar, negociar y decidir las luchas de intereses y las diferencias de opinión?”* (Lechner: 1998, 151)

La lógica histórica de la conquista se perpetúa hasta nuestros días. Todos aquellos que están más allá del mar, detrás de la cordillera, y sobre el desierto, son peligrosos. Pero también tenemos enemigos internos, todos aquellos que sean diferentes, todos aquellos que representan la “otredad”. No sabemos gestionar las diferencias de opiniones, ni las diferencias culturales.

E. Goffman escribe en su libro *Estigma la identidad deteriorada* que “según el consenso general, en Estados Unidos, el único hombre que no tiene que avergonzarse de nada es un joven casado, padre de familia, blanco, urbano, norteamericano, heterosexual, protestante, que recibió educación superior, tiene un buen empleo, aspecto, peso y altura adecuados y un reciente triunfo en deportes. Todo hombre que no consigna llenar cualquiera de estos requisitos se considerará probablemente -por lo menos en algunos casos- indigno, incompleto e inferior” (Goffman: 2003, 154). En nuestro país no es muy diferente; a la categoría de hombre blanco, padre de familia, heterosexual, católico, profesional, se debe sumar un apellido español con ancestros nobles, lo que garantiza que a dicho apellido se relaciona con un nombre de río, plaza o calle.

Las personas que no están dentro de este grupo de personas “ideales” son sospechosas. Incluso hemos creado una escala social a base de los apellidos: por ejemplo, se ubican en segundo lugar aquellos de origen europeo de otro idioma diferente al castellano, aunque no tengan procedencia noble (pueden ser incluso delincuentes europeos), luego se insertaron los apellidos de inmigrantes italianos, judíos y árabes, que se distinguen de los apellidos del vulgo español y de aquellos de origen indígena. La clase alta chilena de origen español desconfió de los italianos hasta el gobierno de Alessandri, y de los judíos y palestinos hasta que se hace innegable que aportaron a la industrialización de Chile. Aunque, haya reconocimiento a ciertos atributos en estos grupos, no significa que seamos realmente efectivos en la gestión de nuestras relaciones interculturales.

Lamentablemente tenemos un diccionario de la estigmatización entre diferentes grupos culturales y sociales. Eso daña a todos los ciudadanos de esta sociedad, ya que nos subsume en el temor: miedo al mapuche, miedo al pobre o “flaite”; xenofobia al inmigrante extranjero de otros países latinoamericanos, “los peruanitos”, “los cholitos”. El miedo a los comunistas o “come guaguas”, el miedo a la derecha “pinochista”, el miedo a los homosexuales “maricones”, el miedo a las mujeres “histéricas”.

No hemos aprendido a gestionar nuestras diferencias, nos descalificamos y tememos. El doctor en educación, Segundo Quintriqueo, académico de la Universidad Católica de Temuco, en su libro *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*, escribe que: “Según Todorov (1991), al momento de la conquista, el continente americano poseía una cultura que tipificaba a los nativos de América como inferiores, teniendo como base la ideología racista de la época, denominándolos ‘indios’, ‘bárbaros’ e ‘incivilizados’. Posteriormente a la conquista, con la independencia de Chile de la Corona Española, los criollos heredaron los prejuicios sociales hacia el mapuche”. Lo que complementa con el siguiente texto, recopilado de una de tantas experiencias que cuentan los adultos mapuches: “Cuando yo tenía nueve años empecé a hablar castellano porque entré a la escuela. Y cuando hablaba mapuche en la escuela la profesora me pegaba, me castigaba. Ella, la profesora, me decía que hablar en mapudungun me atrasaba para hablar castellano (...) Los brutos hablan mapudugun, decía la profesora” (Quintriqueo, 2010: 32).

Estas afirmaciones coinciden con las de E. Goffman, para quien las estigmatizaciones tribales, que afectan la raza, nacionalidad o religión de un grupo de personas se transmiten hereditariamente en los núcleos familiares. En este sentido, el racismo, el machismo, el clasismo y la xenofobia son actitudes que se aprenden, en aquellas familias que desprecian a otros y esconden sus temores situándose en una engañosa

posición de superioridad. Esa interacción hereditaria ha permitido que profesores y profesoras discriminen a sus alumnos y alumnas. Por esta razón, uno de los énfasis de la Educación Intercultural en Chile ha sido el fomento de la autoestima en los niños y niñas indígenas; no obstante, esto es difícil de lograr en un contexto racista, en el que las estigmatizaciones están inmersas en el discurso nacional y se difunden, también a través de los medios de comunicación sin restricciones legales.

La propuesta de S. Quintriqueo es pedagógica y apunta a subsanar lo que llama “la crisis de identidad” y que define de la siguiente manera: *“En la modernidad, en un momento de la vida u otro, las personas sufren sentimientos de insuficiencias, como una aguda conciencia de no estar en la cultura y la sociedad (...) Puede manifestarse como una motivación premeditada, consciente o inconsciente (...) El abandono de creencias o el cuestionamiento de convicciones anteriores”* (Quintriqueo: 2010, 61). Según él, la experiencia de escolarización y la manera en que se aprende en la escuela, para la mayoría resulta difícil porque se abandonan experiencias de la vida social y cultural. *“La reconstrucción consiste en un proceso donde los niños y adolescentes de ascendencia mapuche adquieren nuevos elementos y aspectos culturales (...) La identidad es asumida en la comunidad en espacios de relaciones dinámicas, de cambios y transformaciones permanentes (...) donde el sujeto genera procesos de reconstrucción, reidentificación y reculturación en el contexto de la familia, la comunidad mapuche y la sociedad nacional”* (Quintriqueo: 2010, 71).

Martine Abdallah- Pretceille en su libro *L'éducation interculturelle* nos habla de una “cultura en acto”, un lugar de puesta en escena de sí mismo y los otros, en términos de E. Goffman, autor al que ella también recurre en sus investigaciones. Ella enfatiza que cada sujeto tiene la opción y el derecho de elegir la pertenencia o no a su mundo de origen, además de pertenecer a diversas subculturas (barrio, grupo sexual, profesional, generacional, etc.). Esto concuerda con lo que plantea S. Quintriqueo que señala que las relaciones son dinámicas y que conocen transformaciones permanentes.

Porque la cultura mapuche es una cultura viva y diversa, que tiene sus propias complejidades internas, algunos son mapuche por parte de madre y padre, otros campurrea, algunos viven en comunidades, otros son urbanos o mapurbe (término acuñado por el poeta David Aníñir Guilitraro). Además pertenecen también a otros grupos socio-culturales, tales como sindicatos de trabajadores, colegio de profesores, círculos literarios, grupos de rock o hip hop, así como también al barrio Cerro Cordillera de Valparaíso, a la población La Victoria, a Lo Hermida en Peñalolen, etc. Hay mapuches de diferentes partidos políticos, algunos nombraron lonko a Pinochet otros forman parte del listado de Detenidos Desaparecidos.

En este sentido, Martine Abdallah-Pretceille introduce una noción de “culturalidad” que difiere de cultura, concepto que considera inadecuado, en tanto no da cuenta de mestizajes y empréstitos actuales, ya que, según ella, asistimos a la miniaturización y globalización de lo social. En este sentido, ella concibe la educación intercultural como una filosofía educativa que asume la pluri-pertinencia como una riqueza necesaria en las sociedades contemporáneas; entre el universalismo reduccionista y un relativismo que no plantea exigencias al horizonte de cada cultura. Señala que este último punto es importante, ya que la dicotomía entre universalismo y observación de la cultura del otro nos desafía a buscar nuevas metodologías para la educación intercultural, desafío

que ha sido ampliamente discutido por educadores tradicionales de pueblos originarios y comunidades indígenas de Chile desde hace aproximadamente diez años.

Hoy se ha impuesto una especie de moda “intercultural” en diferentes espacios, lo que tiene aspectos positivos pero también implica algunos riesgos, entre los que conviene observar con atención, está la incipiente masificación del discurso académico sobre esta temática; ya que en algunos casos, se desconoce el estado de los avances y discusiones dentro del mundo indígena y estos nuevos actores -en su mayoría académicos no indígenas- se insertan desde un prisma teórico conocido por ellos y ellas, que no necesariamente es pertinente desde la mirada de los Pueblos Originarios. Por ejemplo, es discutible que la educación intercultural y la “pedagogía de liberación del oprimido” -desde la perspectiva de Paulo Freire- se traten de unificar hoy como una sola teoría, cuando precisamente los jóvenes profesionales indígenas urbanos, entre sus reivindicaciones, buscan ampliar la mirada y superar la dupla “indígena-rural oprimido”.

Las políticas públicas de los últimos años impulsadas por los gobiernos de la Concertación fomentaron el acceso, de jóvenes de los Pueblos Originarios, a becas de estudios de pre y posgrados. Muchos de ellos y ellas son la primera generación de profesionales de su familia y sus reivindicaciones tienen un fuerte énfasis cultural y religioso. Los académicos no indígenas e indígenas que han formado a estas generaciones de jóvenes profesionales indígenas (en un discurso coherente con sus principios), enfatizan que, en el contexto de Chile del 2011, son las voces mapuche, aymara, quechua, diaguita y rapa nui las que deben proponer su propia educación. Lo que es concordante con el convenio 169 de la OIT:

Artículo 27:

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.
2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.
3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin”.

Las manifestaciones estudiantiles de este año 2011 han evidenciado situaciones complejas, en la educación chilena,; entre ellas, la más evidente es la prohibición legal de lucrar con la educación a sabiendas que ha sido uno de los grandes negocios que se han implementado en nuestro país. En este contexto, Chile es uno de los pocos países del mundo que no tiene universidades gratuitas, por lo que la Federación de Estudiantes Mapuches FEMAE ha levantado como reivindicación la creación de una Universidad gratuita mapuche. Debate no exento de polémica, que explicitaré a través de ejemplos de artículos de prensa, de textos de temas musicales y pequeñas entrevistas.

La primera estrofa del tema musical *Mapuche University* del grupo de hip hop mapuche llamado Wechekeche ñi trawun (formado por estudiantes universitarios de diversas carreras) dice:

*“Newen para todos los mapuche estudiantes
un saludo para los peñi y lagmien de la Femae (...)
apoyemos la mapuche university
a pata pelá estudiaba mi papá,
a pata pelaá estudiaba mi mamá,
y ellos tuvieron que inmigrar a la ciudad
trabajando como panadero o como empleá
para darle a sus hijos una mejor escolaridad
sueños imposibles de la winka sociedad
los hijos de los ricos tienen su universidad
y los mapuche en la pobla en la marginalidad
que se escuche, que se escuche
federación de estudiantes mapuche”*

Para entender el contexto de esta canción conversé con Arturo Coña Pirul, profesor, dirigente de la Comisión Política Indígena Urbana, que me explicó que “erróneamente se señala que el Mapuche Urbano nace como concepto político-social, con la llegada de la primera locomotora, en el año 1922, fecha en que se inaugura el primer tramo de Ferrocarriles de Chile”. Ya que, según sus palabras, son los mapuche, quienes deciden incorporarse a la nueva sociedad emergente como trabajadores asalariados y con anterioridad a la implementación de este desarrollo técnico; se trasladan a las ciudades, en otros medios de transportes, en busca de un espacio en la Nueva República. Según A. Coña, otro punto importante, es que los hijos de españoles nacidos en Chile, motivados por su respeto a los guerreros mapuches, los contratan en las primeras panaderías:

“La nueva relación entre los dos pueblos se construyó como un diálogo intercultural propio. Los dueños de las panaderías que eran españoles respetaron la pertinencia cultural mapuche como un derecho de sus trabajadores, así se elaboró un calendario de trabajo anual concordante con las fechas significativas de ceremonias tales como el guillatún, la cosecha, la siembra y el wiñol tripantu; y se conservó el uso del idioma mapudungun al interior de las dependencias laborales. El aporte mapuche es significativo en el desarrollo de los movimientos sociales: uno de los primeros sindicatos de Chile fue el de panaderos, formado con la complicidad del idioma como fortaleza organizativa.” (Coña: 2011).

Por otra parte, también me cuenta que los hijos e hijas de empleadas de casa particular, que vivían al interior de las casas de sus patrones, tuvieron acceso a textos infantiles, que los fines de semana les mostraban a los otros miembros de la comunidad, de tal manera que se hizo evidente la diferencia de acceso a materiales didácticos entre diferentes grupos sociales. Las familias que inmigraron a la ciudad, en muchos casos, lo hicieron precisamente motivados por el acceso a la escolaridad de sus hijos; pero conservaron las características culturales al interior de sus familias y con sus pares.

Las categorías de la sociología tradicional que interpretaban el mundo desde la dicotomía, aún están presentes en los textos escolares chilenos de historia, donde se muestra al indígena en el campo, en la ruka y se invisibiliza al mapuche urbano. Pero actualmente existe un cambio paradigmático, que algunos investigadores llaman “nueva ruralidad”;

en este sentido, Sergio Gómez, nos habla de la recuperación del campo, lo que se asocia a corrientes ecologistas y organizaciones de comercio justo, que replantean el significado de lo rural, en el discurso actual. En este sentido, el desarrollo de fomento productivo para las microempresas con pertinencia cultural, implica relaciones en que el campo y ciudad no se planteen como opuestos, en la medida que los productos elaborados en comunidades concuerdan con requerimientos ecológicos de países desarrollados, países a los que viajan jóvenes mapuches, lo que hace años era extraño y da cuenta de los movimientos de una culturalidad viva.

Sergio Caniuqueo Huircapan, que es uno de los autores del libro *Escucha Winka*, estudiante de magister en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chile y militante del nuevo partido político mapuche Wallmapuwen, escribe, este año, en la página de dicho partido: *“Cuando fui dirigente estudiantil universitario me llamaba poderosamente la atención las normativas referentes a las universidades regionales, los párrafos que señalaban la misión de estas universidades: el desarrollo de la región. Siempre me pregunté quién era la región, en definitiva los mapuches no lo éramos, ya que si observábamos las mallas curriculares de las carreras de ingeniería, pedagogía, medicina o humanidades, no se hacía caso de la particularidad de los mapuches (...) Por ejemplo a los ingenieros agrónomos y forestales se les educaba para trabajar con grandes predios, siendo que en la realidad mapuche el promedio de tierra va entre los 0,5 a 3 hectáreas. El capital asignado por familia variaba entre 200 mil a 800 mil, mientras que los préstamos a grandes predios eran varios millones (...) Una Universidad Mapuche podría aportar a trabajar temas de desarrollo, combinando saberes ancestrales y científicos, pues en mi práctica investigativa existe la posibilidad de la complementación de saberes en distintos ámbitos, en pro del Desarrollo Mapuche, pues hasta la actualidad nos encontramos en una calidad de ciudadanos de segunda clase, sin posibilidad de decidir cómo desarrollarnos”* (Caniuqueo 2011)

El diputado de la UDI, Gonzalo Arenas, en el periódico digital El Mostrador escribe una nota al respecto, el día 21 de Julio del 2011. *“Estos jóvenes realizaron hace pocos días, una toma simbólica de las dependencias de un ex liceo en Temuco, el que se encuentra abandonado. FEMAE intentaba, con esta acción, hacer visible su propuesta de crear una Universidad Mapuche en Temuco, capital de la Araucanía. Fue una toma pacífica (...) Quien no entiende lo anterior y sólo vea en esta toma simbólica de un recinto abandonado en Temuco, como un simple atentado al orden público o como un intento de “doblarle la mano” a la autoridad, demuestra una visión política de muy corto plazo y consolida aún más el mensaje recurrente en la actitud de ciertas autoridades para con los mapuches: si quieren ser escuchados de verdad, tienen que quemar un camión o tomarse un fundo. Estos jóvenes mapuches tienen una propuesta muy interesante sobre la necesidad de una educación realmente intercultural (...) Señalan, además que sus demandas no son tierras o subsidios, sino discusión intelectual, reconocimiento cultural, recuperación de la lengua, con lo cual ayudan, además, para que el tema mapuche sea visto más allá de un tema de pobreza (gran error de las políticas públicas) y se asuma la complejidad del tema mapuche en toda su dimensión (...) Es por eso que la propuesta de una Universidad Mapuche la considero un real y valioso aporte”* (Arenas, 2011 El Mostrador)

El diputado G. Arenas es bastante controversial, ya que ha criticado públicamente “el miedo a la diferencia” y las propuestas de “asimilacionismo indígena” de su propia coalición. Además, ha sido tildado de oportunista por la oposición. Una muestra de los comentarios que despierta su texto, en algunas personas, queda de manifiesto en el

pequeño foro, que acompaña su nota en El Mostrador, en el que una interlocutora escribe lo siguiente: 21 de Julio de 2011, a las 08:52 Carmen Gloria Manzano Fernandez dijo: *La gente cuaándo va a entender que el mapudungun no es un idioma, es un dialecto¹ que ni siquiera tiene escritura, cómo no se dan cuenta que estos entes todavía viven en la edad del fuego. Y lo más importante, los mapuches no son pueblo originario de Chile, sino que de la Argentina. La historia cuenta bien claro que esta gente nunca a² trabajado por el país, en la guerra del pacífico³, estos delincuentes se dedicaron a quemar ciudades en el sur, por eso “la pacificación de la Araucanía”. Cárcel al terrorismo.*

Algunos interlocutores responden con argumentos familiares y otros con comentarios de tipo históricos, solamente he seleccionado tres de ellos, que se adjuntan a continuación:

- 21 de Julio de 2011, a las 11:01 Jorge Labra dijo: *Señorita o señora, no sé donde vive Ud, seguramente en la región metropolitana. Yo nací en el sur, en Temuco exactamente, y desde pequeño tuve compañeros mapuche, en primaria y luego secundaria. Ya adulto, he seguido teniendo amigos mapuche, y mi sola ahijada es mapuche de padre y madre. Su descripción del pueblo mapuche ofende, porque es falsa, usted repite como lorito viejas consignas denigratorias hacia un pueblo expoliado desde siempre por el Estado chileno. Usted me da vergüenza ajena.*

- 21 de Julio de 2011, a las 10:12 Juan Carlos Edwards Vergara dijo: *La República jamás cumplió con los Parlamentos o Tratados con los mapuches. Sin embargo la Corona Española los respetaba. Después fueron despojados con engaños de sus tierras, con la complicidad de Notarios y políticos, por desconocimiento del idioma y tretas legales. A pesar de persecuciones, fusilamientos sumarios a sus caciques, etc... han mantenido su orgullo, valor y con inteligencia mantienen la lucha por sus derechos. Como dijo Ercilla, “son el pueblo más viril y valiente de América”.*

- 21 de Julio de 2011, a las 19:02 Voltaire Catalán Jimenes dijo: *Ojalá el pueblo mapuche pueda contar con Universidad. No creo que a la derecha le interese. Como ejemplo de esa mentalidad he aquí lo que publicó el Mercurio en mayo de 1859. “Los hombres no nacieron para vivir inútilmente y como los animales selváticos, sin provecho del género humano y una asociación de bárbaros tan bárbaros como los pampas o como los araucanos no es más que una horda de fieras, que es urgente encadenar o destruir en el interés de la humanidad y el bien de la civilización”*

En nuestro país aún se reproducen frases como las que se encuentran en este foro, en que se llama a los mapuches “delincuentes” como antes se les llamó “horda de fieras”. A lo largo de nuestra historia también se les ha catalogado de “borrachos”, “flojos”, “feos”, entre otras descalificaciones. Cuando alguien se enoja, se usa la frase “se le salió el indio” o “se le paró la pluma”. Incluso, en estos últimos años las relaciones entre Estado chileno y Pueblo mapuche se denominan: “conflicto mapuche”, adjudicándoles toda la responsabilidad en los problemas de interacción; lo que en el fondo alude a ellos y ellas como el problema mismo.

El periódico digital El Ciudadano consigna la siguiente noticia el día 30 de agosto, bajo el titular: “Luego de algunas dificultades iniciales, la Federación Mapuche de Estudiantes (FEMAE) forma parte activa en la Confederación de Estudiantes de Chile (Confech) y ha conseguido un gradual reconocimiento a la legitimidad de sus demandas”. *El pasado fin de semana fueron anfitriones de una reunión del movimiento estudiantil en Temuco y éstas son sus impresiones. “Fue un momento histórico”, expresa José Ancalao, wérkén de la Femae, al recordar la cita. “Significa reconocimiento a la labor, pero también a nuestro espacio dentro de la institución. Después de tanta oposición y peleas, finalmente nos*

¿Cómo fomentar competencias interculturales, en la educación formal, en un país racista que teme a la otredad?

aceptan. Sin duda este es el encuentro de dos pueblos hermanos”, afirma (...) Según el historiador mapuche, Sergio Caniuqueo, tanta resistencia se explica porque “en Chile tenemos unas estructuras rígidas a nivel mono cultural, un modelo europeo occidental de carácter sumamente excluyente (...) en la Ley Indígena N° 19.253 se establece que el Estado “reconoce el derecho de las poblaciones indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales”.

El 25 de septiembre de 2011, en el periódico digital Azkintuwe se consigna una entrevista a la dirigente estudiantil Camila Vallejos Dowling, militante del Partido Comunista, que fue cuestionada por el rechazo inicial de la Confech a la incorporación de la FEMAE.



“La portavoz destaca hoy el rol jugado por los universitarios mapuches, pero reconoce como un error de los comunistas el haber puesto trabas iniciales a su inclusión en la Confech.

- ¿Qué importancia le das a este Confech organizado por mapuches?

Yo siento que la Confech ha vivido un proceso de maduración importantísimo este año. No solo por los saltos cualitativos que ha dado en propuestas y nivel de articulación con otros actores, sino también por incorporar a los estudiantes mapuches organizados en su seno y también sus demandas. En toda la historia de la Confech, nunca fueron un tema relevante, me atrevo a señalar que ni siquiera un tema a discutir (...)

- ¿Qué ha implicado para ti este sumergirse en la realidad mapuche?

Nos da una visión mucho más holística de cómo debe plantearse la educación en Chile. Uno tiende a olvidar, en esta discusión de la gratuidad o la calidad, el tema de los contenidos. Nos olvidamos de cómo la interculturalidad y la multiculturalidad también debieran ser reflejadas en este cambio de paradigma que buscamos.

- Hoy se sigue insistiendo en que las “machis” son brujas, que la “Pacificación” no fue un genocidio, etc. ¿Qué te parece todo ello?

Creo que todos los libros deben ser revisados, debemos preguntarnos qué tipo de educación estamos recibiendo. Es un desafío tremendo que tenemos como Confech y como sociedad. Cuando hablamos de democratizar la educación también hablamos de democratizar el conocimiento, que no siga siendo una elite la que maneje los contenidos. Hay que mostrar todas las posturas de la historia, no aquella que ha escrito en Chile un solo sector dominante. Y esto debemos hacerlo en todos los niveles de la educación, desde el preescolar hasta la educación superior. Este es un desafío mayor, una batalla de ideas que ni siquiera la Confech le ha dado tanta relevancia. Se dice “la universidad para el desarrollo país”, pero de qué tipo de desarrollo estamos hablando, son preguntas abiertas” (Vallejos: 2011 azkintuwe).

Sin duda, estas afirmaciones de la dirigente estudiantil son un avance en las relaciones interculturales entre estudiantes indígenas y no indígenas, ya que se abre un reconocimiento entre ellos y ellas basado en el diálogo y no en el miedo, el desprecio o la soberbia.

El periódico El Mercurio publica el día 2 de octubre una entrevista a José Ancalao, dirigente estudiantil de la FEMAE, en la que se comenta: *“Para hacer frente al conflicto y tratar de asegurar un cupo en la confech, los jóvenes mapuches viajaron a Santiago, Valdivia y otras ciudades para intervenir en los plenos de presidentes de las universidades. Diseñaron una estrategia comunicacional: hablaban primero en mapudungun y luego Ancalao traducía al español. Durante un mes, presentaron su propuesta de educación intercultural, hablaron de la Ley indígena, explicaron el convenio 169 de la OIT, y propusieron crear una universidad mapuche”* (El Mercurio, 2 octubre, 2011)

Esto nos invita, a nosotros adultos, a replantearnos la educación desde el respeto a los tratados suscritos por el Estado de Chile, como el Convenio 169 de la OIT, lo que implica considerar la educación intercultural como un derecho de los Pueblos originarios, en el que son protagonistas de sus propias decisiones educativas. Además, nos desafía a gestionar la diversidad e introducir pertinencia cultural en mallas curriculares de Carreras tales como Pedagogía, Medicina, Psicología, Química y Farmacia, Agronomía, Ingeniería Forestal, Administración de Empresas, Turismo, Lingüística, Teología, Sociología, Trabajo Social, entre otras. Desde una mirada acorde con los nuevos tiempos y sus cambios paradigmáticos.

Cambios paradigmáticos:

Las transformaciones sociales del mundo y de nuestro país, nos convocan a plantearnos seriamente el desafío de gestionar la diversidad. En este sentido, aparecen como importantes algunos temas tales como:

- Implementar una educación intercultural
- Legislar contra el racismo y la discriminación
- Reconocer la religión de los Pueblos originarios.

Este último punto implica un cambio paradigmático enorme. que se enmarca dentro de las demandas de los Pueblos Originarios para el Censo 2012, que han solicitado que se introduzca su religión en el listado de credos de nuestro país. Abraham Magendzo, en su artículo *“Una mirada a la educación religiosa en una perspectiva de una educación religiosa pluralista”* escribe: *“La educación religiosa en el presente es impactada por las profundas transformaciones que el mundo está experimentando en el orden político, social y económico, tanto a nivel internacional como nacional (...) Los cambios han influido considerablemente en los esquemas valóricos y en las concepciones ético-morales, de suerte que hoy estamos frente a un fenómeno de involución hacia una sociedad que privilegia el individualismo competitivo por sobre el bien común y la solidaridad (...) se incrementa y recrudece el racismo, la xenofobia, la intolerancia, la desconfianza mutua, la discriminación que toma principalmente una forma étnica, pero también, a veces religiosa”* (Magendzo: 2008, 17).

Si miramos los movimientos estudiantiles desde una perspectiva optimista, entonces podemos alegrarnos de una sociedad que en este momento busca el bien común, enfatizando la solidaridad como principio de cohesión social, en el que nadie sobre por razones económicas.

Para Manuel Castell *“La audiencia busca noticias que estimulen sus emociones. Las emociones negativas focalizan más la atención que las positivas. El miedo es la emoción negativa más poderosa. Las connotaciones catastróficas de las consecuencias del calentamiento global infunden un miedo profundo en la gente”* (Castell, 417: 2009). Así el movimiento ecologista estaría asociado al instinto de sobrevivencia.

El estudio del PNUD que hace Norbert Lechner en 1998, amerita ser actualizado, insertando un cuarto tipo de miedo en la sociedad chilena, que se ha manifestado a través de las grandes protestas contra la central hidroeléctrica Hidroaysén, durante este año 2011: *“Miles de personas participaron durante la tarde y noche del lunes en las manifestaciones organizadas en distintas ciudades del país para rechazar la decisión de la Comisión de Evaluación Ambiental de la Undécima Región (CEA) que, por 11 votos a favor y una abstención, aprobó el proyecto Hidroaysén”* (El Mostrador, 2011, 10 de mayo). Aunque desde una mirada optimista, y considerando la religión de los Pueblos Originarios, profundamente vinculada al respeto a la ñuke mapu o pachamama (en que la madre tierra es un ser vivo-sagrado), el miedo a la destrucción que ha nacido entre los chilenos, también se podría leer como respeto a lo sacro.

No podemos predecir qué habría pasado si los Pueblos Originarios hubiesen colonizado el mundo. Aunque es posible suponer que, gracias a su religión, no nos encontraríamos hoy subsumidos en una crisis ecológica planetaria; ya que los principios de equilibrio, reciprocidad y armonía con la naturaleza son fuentes de protección del ecosistema. Entonces, me doy cuenta que tienen mucho sentido las palabras de Eduardo Galeano, que afirma que *“los indígenas no son el problema, en las Américas, sino que son la solución”* (Galeano, Redaf, 2011, 29 de abril).

Un verdadero cambio social implica la transformación en la interpretación que se hace del imaginario del otro y la lectura, que yo hago, de su acción en potencia. *«Por razones espirituales (los imperativos de la evangelización), lingüísticas (los obstáculos multiplicados por las lenguas indígenas), técnicas (la difusión de la imprenta y el grabado), la imagen ejerció, en el siglo XVI, un papel notable en el descubrimiento, la conquista y la colonización del Nuevo Mundo. Como la imagen constituye, con la escritura, uno de los principales instrumentos de la cultura europea, la gigantesca empresa de occidentalización que se abatió sobre el continente americano adoptó -al menos en parte- la forma de guerra de imágenes (...) El choque imprevisto y brutal de sociedades y de culturas exacerbó las tensiones, multiplicó los cuestionamientos, exigió hacer elecciones a cada momento. Evoca demasiado nuestro mundo contemporáneo en su versión posmoderna para no suscitar la reflexión: sobre el destino de las culturas vencidas, sobre los mestizajes de todas clases, sobre la colonización de lo imaginario»* (Gruzinski, 1994: 14)

S. Gruzinski tiene razón al afirmar que lo sufrido por los pueblos originarios de América -brutalidad y masacre- evoca las disputas posmodernas, donde textualidad e imagen participan como poder de dominación. La colonización del imaginario yuxtapone una forma de representación por sobre otra, es el modelo descarnado de imposición de unos por sobre otros. La gigantesca empresa de occidentalización nos conduce a los paneles gigantes de 1984, la metáfora de la imagen al servicio de la dominación. Así, como también al tratamiento gramatical de idiomas indígenas que sobreviven a la castellanización que impone sus propias concepciones “universales”.

Pero nosotros podemos revertir la mirada y cambiar la historia de la guerra de las imágenes, y no mirar al otro como el conflicto.

Una mirada lingüística y cognitiva:

El gran desafío pedagógico de la educación intercultural, desde el punto de vista formal, no es afirmar que el oprimido debe liberarse, eso ya está sucediendo (aunque la investigación-acción es un aporte desde el punto de vista metodológico); lo esencial, en este momento, es la incorporación de contenidos culturales en el Currículo Nacional y el fomento de competencias interculturales en la comunidad educativa. Pero, nada de esto será posible si la academia en Chile no cuestiona sus propios paradigmas.

Octavio Paz, cuenta en uno de sus libros, la historia de la escultura Coatlicue (la que lleva una falda de serpientes), deidad que fue descubierta por obreros el 13 de agosto de 1790 en México, y que años antes Charles III había donado a Universidad real y Pontifical de México junto con obras Greco-Romanas, pero los académicos decidieron enterrarla. Antonio de León y Gama antes la describió, por lo que Alexandre Von Humboldt solicita desenterrarla por un momento, tras lo cual fue devuelta bajo tierra. Luego estuvo en un rincón de la Universidad; después en un pasillo. Aún más tarde, se le instaló en un lugar visible como pieza histórico-científica y hoy ocupa un lugar central en el museo Nacional de Antropología de México. Lo que para O. Paz ilustra los cambios de sensibilidad que se han tenido a lo largo de los cuatro últimos siglos.

Así, muchos latinoamericanos sepultan diariamente las referencias filosóficas, religiosas, espaciales y temporales propias, en nombre de la modernidad. Este punto es fundamental en la investigación actual en ciencias cognitivas y en ciencias del lenguaje, sobre todo en los países que fueron colonizados, ya que los europeos impusieron las gramáticas de sus lenguas. Lo que atenta contra la filosofía de los Pueblos Originarios de nuestra América⁴ y confunden a los niños y niñas indígenas que poseen otro idioma materno, frecuentemente discriminados a causa de supuestos “problemas de aprendizaje” e incluso tratados de poco inteligentes. Pero tal como lo señala Jean- Luc Nespoulous, es evidente que la observación de pacientes que utilizan idiomas fuertemente diferentes ha entregado desde la lingüística datos absolutamente pertinentes para el estudio del cerebro y la cognición humana.

E. Goffman en su análisis socio-lingüístico de la interacción humana, a través de sus libros, nos ayuda a escudriñar el comportamiento de las personas en un grupo desde lo que es dicho y, aunque como todo lingüista busca clasificar lo observado, sus categorizaciones no se definen como universales. Él describe el uso de las estigmatizaciones, las formas de sobrellevar los ataques a la persona, los comportamientos para mantener la compostura en nuestras relaciones con otros, los tipos de respuestas en situaciones de incomodidad, la importancia del humor, etc., a sabiendas de que sus ejemplos son parte del repertorio de la interacción social dentro de la cultura occidental.

En cambio los lingüistas G. Lakoff y M. Johnson (2001), considerados en la actualidad los principales exponentes de las Ciencias Cognitivas, proponen un sistema de categorización metafórico que sería nuestro programa motor (común a todos los seres humanos y base de nuestra estructura mental).

En sus análisis encontramos varios ejemplos:

«FELIZ ES ARRIBA; TRISTE ES ABAJO

Me siento alto. Eso me levantó el ánimo. Se me levantó la moral. Estás saltando de gozo. Pensar en ella siempre me ayuda a levantarme. Me siento bajo. Estoy deprimido. Está verdaderamente bajo estos días. Caí en depresión. Mi moral cayó por los suelos. Se encuentra abatido, espero que pronto se remonte” (Lakoff y Johnson, 2001: 51).

Otras figuras han sido así descritas por los autores. Es el caso de «Lo consciente es arriba, lo inconsciente es abajo». La legitimidad de esta metáfora radica, según ellos, en el hecho que la mayoría de los mamíferos duermen en posición acostada y, cuando se despiertan, se levantan.

No obstante, el rango de aplicación de esta metáfora es sumamente discutible, ya que tal como lo señalan F. Varela, E. Thompson y E. Rosch: “*El gran descubrimiento de Freud fue que no todas las representaciones eran accesibles a la conciencia; nunca pareció dudar de que el inconsciente, aunque operase en un sistema simbólico distinto de lo consciente, era plenamente simbólico, plenamente intencional y plenamente representacional (...) Por ejemplo, el concepto freudiano de represión/censura se transforma, en términos cognitivistas, en el cotejo de la surgida de una percepción o idea con una pauta que mide cantidades aceptables de angustia (...) ¿Dicha descripción añade algo a Freud? Por cierto es útil traducir nociones tales como el inconsciente freudiano a la moneda ‘científica’ corriente en la actualidad. También es justo señalar que en Europa muchos teóricos contemporáneos posfreudianos (como Jacques Lacan) estarían en desacuerdo: dicha teorización pasa por alto el espíritu central del viaje psicoanalítico, que consiste en trascender la trampa de las representaciones incluidas las del inconsciente*” (Varela, Thompson y Rosch, 1997: 73).

Pero no solamente S. Freud y J. Lacan contestarían las afirmaciones de G. Lakoff y M. Johnson sino, además, lo podría hacer un jatichiri (sabio) aymara; en su mundo filosófico y religioso, se reconoce la existencia de varios presentes que conviven en forma paralela; por ejemplo, un sueño es también parte del ahora de una temporalidad simultánea. «*Consideremos algunos de los valores culturales de nuestra sociedad que son coherentes con nuestras metáforas espacializadoras ARRIBA- ABAJO y cuyos opuestos no serían coherentes. «Más es mejor» es coherente con MÁS ES ARRIBA y BUENO ES ARRIBA. «Menos es mejor» no es coherente con ellas (...) «El futuro será mejor» es coherente con EL FUTURO ES ARRIBA Y BUENO ES ARRIBA* (Lakoff y Johnson, 2001: 59).

La coherencia cultural se basaría entonces en la importancia que cada grupo otorga a una figura determinada con relación a otra. Así la figura “El futuro será mejor” corresponde a la idea de progreso. Es evidente que la idea de progreso lineal corresponde a una determinada cultura, aunque existan otras, en la que el futuro forma parte del ciclo temporal, por ejemplo para las culturas andinas.

La forma en que definimos a los otros y nos relacionamos con ellos y ellas, en un contexto histórico, es algo que depende de nuestras monografías que “enactan”⁵ constantemente. La enacción es un término acuñado por Francisco Varela, desde sus primeros trabajos, lo que continúa con E. Thompson y E. Rosch (1997), que también dan importancia a lo que emerge de nuestro interior, y que se produce gracias a una cultura o contexto determinado.»*¿Qué vino primero, el mundo o la imagen? La respuesta de los investigadores de la visión (tanto cognitivistas como conexionistas) está dada*

inequívocamente en la designación de las tareas investigadas: «recobrar la forma a partir de la sombra», o «la profundidad a partir del movimiento», o «el color a partir de diversas iluminaciones». Podemos llamarla la posición de la gallina. Posición de la gallina: el mundo exterior tiene leyes fijas y precede a la imagen que arroja sobre el sistema cognitivo, cuya tarea consiste en aprehenderlo apropiadamente (sea en símbolos o en estados globales)» (Varela, Thompson y Rosch, 1997: 202).

Según los autores, actualmente existe todavía una tendencia a pensar que la única posibilidad de oposición a la postura de la «gallina» es la posición del «huevo». Esto no es algo extraño, pues sabemos, al igual que ellos, que el ámbito del saber occidental se ha caracterizado por una tendencia a buscar oposiciones. *“La posición del huevo: el sistema cognitivo crea su propio mundo, y su aparente solidez sólo refleja las leyes internas del organismo» (F. Varela, E. Thompson y E. Rosch, 1997: 202).*

Para buscar una salida al enfrascamiento dicotómico en que nos ha encerrado la historia del pensamiento, los autores proponen vías intermedias entre los dos extremos. Los colores no están «ahí afuera» al margen de nuestra aptitud perceptiva y cognitiva, pero tampoco están aquí dentro, al margen de nuestro entorno biológico y cultural compartido (F. Varela, E. Thompson y E. Rosch, 1997). Las gamas de color blanco que puede distinguir un esquimal serán más ricas y variadas que aquellas que observa una persona de ciudad. Resulta evidente que las gamas de amarillos, de naranjos y ocre, que permiten leer el futuro y la dirección de los vientos a los habitantes del Sahara, implican un conocimiento acabado del color y el entorno tan completo como la lectura de las corrientes acuáticas, a través de los matices de azules, propio de los navegantes polinesios.

Según F. Varela, E. Thompson y E. Rosca, las dos posturas habituales, de la gallina y del huevo, tienen la representación como concepto central, pero «en el primer caso la representación se usa para recobrar lo externo; en el segundo se usa para proyectar lo interno». Por lo que la intención de los autores, es salir de la lógica «interior contra exterior», para lo cual estudian la cognición no como recuperación o proyección, sino como «acción corporizada».

Según los tres autores antes mencionados, Mark Johnson (1987), ha propuesto otro proceso de categorización que le parece fascinante: *«Según Johnson, los humanos tienen estructuras cognitivas muy generales llamadas esquemas de imágenes cinestésicas: por ejemplo, el esquema contenedor, el esquema parte-todo y el esquema origen-senda-meta. Estos esquemas se originan en la experiencia corporal (...) Así, en el esquema contenedor, los elementos estructurales son «interior, límite, exterior», la lógica básica es «dentro o fuera», y la proyección metafórica estructura nuestras conceptualizaciones del campo visual» (Johnson citado por Varela, Thompson y Rosch, 1997: 208)*

F. Varela, E. Thompson y E. Rosch, explican que, apoyándose en estos ejemplos, Johnson arguye que los esquemas de imágenes emergen de ciertas actividades y formas de interacción sensorio-motrices que brindan una estructura preconceptual de nuestra experiencia. *«Como nuestra comprensión conceptual está modelada por la experiencia, razona Johnson, también tenemos conceptos basados en estos esquemas. Estos conceptos tienen una lógica básica que impone una estructura a los dominios cognitivos donde se los proyecta en imágenes. Por último, estas proyecciones no son arbitrarias, sino que se realizan mediante procedimientos metafóricos y metonímicos que a la vez son*

motivados por las estructuras de la experiencia corporal» (Varela, Thompson y Rosch, 1997: 209).

F. Varela, E. Thompson y E. Rosch, comentan que G. Lakoff y M. Johnson (2001) han redactado un manifiesto de lo que denominan el enfoque experiencialista de la cognición. El tema central de ese enfoque se enuncia así: «Las estructuras conceptuales significativas surgen de dos fuentes: 1) de la naturaleza estructurada de la experiencia corporal y social y 2) de nuestra capacidad innata para proyectar imaginativamente a partir de ciertos aspectos bien estructurados de la experiencia corporal e interaccional hacia estructuras conceptuales abstractas» (Lakoff y Johnson citados por Varela, Thompson y Rosch, 1997: 209).

El comentario hecho a propósito de esta cita me parece pertinente: «*El conocimiento se halla en la interfaz entre la mente, la sociedad y la cultura, y no en uno o aún todos esos elementos. El conocimiento no preexiste en ninguna forma ni lugar sino que se enactúa en condiciones particulares, -por ejemplo, cuando se narra un cuento popular o se designa un pez»* (Varela, Thompson et Rosch, 1997: 210).

Creo que en esta última cita radica la diferencia fundamental con lo propuesto por G. Lakoff y M. Johnson (2001), ya que la experiencia cognitiva no se basa solamente en la experiencia social y corporal, es decir, no preexiste en ninguna forma particular. Si entendemos que el conocimiento se encuentra en la interfaz entre la mente, la sociedad y la cultura, tal como lo proponen F. Varela, E. Thompson y E. Rosch (1997), es posible comprender que cuando se narra un cuento popular o un relato fundacional de los pueblos originarios, emergen visiones de mundo que implican diferencias en la forma de hacer sociedad y de ser cultura.

Susan Sontag en su libro *Ante el dolor de los demás* escribe: «*En efecto, no hay un Museo de la Historia de la Esclavitud -toda la historia, desde el comercio de esclavos en la propia África- en ningún sitio de Estados Unidos (...) El hallazgo de un acervo de fotografías de víctimas negras linchadas en pequeños pueblos en Estados Unidos entre los decenios de 1890 y 1930, las cuales ofrecieron una vivencia demoledora y reveladora a los miles que la vieron en una galería en Nueva York en el 2000. Las fotos de linchamientos nos hablan de la perversidad humana (...) la desvergüenza de fotografiarlo es intrínseco a la perpetración de este mal»* (Sontag, 2005: 106).

Es curioso cómo la historia busca, a veces, omitir el dolor de los demás, o mostrarlo sin pudor alguno. Evidentemente la fotografía de alguien en el momento de su ejecución es diferente de una fotografía recordando el rostro de alguien que ya no está porque murió de causas naturales.

Si el conocimiento no preexiste en ninguna forma ni lugar, sino que enactúa en condiciones particulares, un descendiente de esclavos de Estados Unidos tendrá, entonces, una sensación individual ante la foto de un pariente muerto, o la flagelación de un ancestro. Lo que se contradice con la propuesta de G. Lakoff y M. Johnson, que escriben: «*Casi todos los movimientos que hacemos implican un programa motor, que o bien cambia nuestra orientación arriba-abajo, o bien la mantiene, la presupone o la toma en consideración de alguna forma»* (Lakoff y Johnson, 2001: 96).

¿Acaso el dolor o la perversidad están delimitadas por un programa motor en el ser humano?

Para G. Lakoff y M. Johnson (2001), al parecer, la prioridad cultural se asocia también a la relación entre forma y contenido. En sus ejemplos solemos encontrar una forma a la que se atribuye un contenido. Así, un tipo de forma (alto) se asocia a un tipo de contenido (felicidad), y la forma (bajo) se asocia a un contenido (tristeza). Pero basándonos en el análisis de la torpeza que escribe E. Goffman, podemos dudar de esas máximas desde lo interaccional. Él da como ejemplo el caso de un cumplido o de una aclamación, una recompensa no esperada que puede provocar en el feliz beneficiario una confusión, de la misma forma que se puede permanecer calmado y dueño de sí a lo largo de una violenta querrela. Efectivamente, lo interaccional parece insondable producto de cada emergencia de mundo, que supera toda sistematización en términos preestablecidos de categorización metafórica.

Según G. Lakoff y M. Johnson, el fundamento físico de la figura «Feliz es arriba; Triste es abajo» es «una postura inclinada acompañada característica a la tristeza y la depresión, una postura erguida acompaña a un estado emocional positivo» (Lakoff y Johnson, 2001: 50). La posición inclinada o curva se asocia tradicionalmente a la tristeza o la indefensión, contrariamente a la posición recta. Pero dicha posición no es coherente en situaciones donde, por ejemplo, según E. Goffman un feliz ganador se posiciona de forma curva o alguien guarda su sangre fría a pesar de sentirse destruido. «El país sin memoria (...) Una teoría del trauma comparable a la del abuso sexual de menores. La familia acuerda no denunciar que el padre viola a la hija (...) La familia se ve demasiado feliz (...) Convertir la queja en algo patético. El portador del duelo, la minoría amargada» (De la Parra, 2000: 229).

Lo mismo sucede con una familia que se ve demasiado feliz, pero discrimina a una víctima y silencia la violencia. Los países sin memoria convierten a la disidencia en minoría amargada, aunque la minoría puede un día erguirse y los agresores entender y aceptar que se han equivocado.

Conclusión

Al comenzar este artículo, mencionamos que Norbert Lechner en su informe del PNUD sobre el Desarrollo Humano en Chile 1998 señala tres miedos de los chilenos: el miedo al otro (que suele ser visto como un potencial agresor), el miedo a la exclusión económica y social y el miedo al sinsentido de una situación social que parece estar fuera de control. Sobre el miedo al otro, él escribe: «Los miedos de la gente tienen una expresión sobresaliente: el miedo al delincuente (...) Sin ignorar las altas tasas de delitos en todas las urbes latinoamericanas, llama la atención que la percepción de violencia urbana es muy superior a la criminalidad existente (...) Probablemente la imagen del delincuente omnipresente y omnipotente sea una metáfora de otras agresiones difíciles de asir. El miedo al delincuente parece cristalizar un miedo generalizado al otro (...) Nuestros miedos tienen historia. A veces una historia muy reciente: el significado actual del delincuente no está lejano de lo que representaba el 'extremista' o el 'delator' (...) Es tanto el miedo a los miedos del pasado que los negamos. Es imposible vivir sin olvido, pero ni siquiera percibimos lo compulsivo de nuestros olvidos. Tenemos mala memoria (De la Parra, 1997). O miedo a la memoria. No sabemos qué olvidar, qué recordar. No basta 'mirar al futuro' (...) Los conflictos silenciados conservan actualidad. Cualquier

¿Cómo fomentar competencias interculturales, en la educación formal, en un país racista que teme a la otredad?

evento puede activar los fantasmas del pasado. Tal vez desconfiamos del otro porque tememos al conflicto” (Lechner: 1998, 150).

En Chile es tanto el miedo que tenemos a nuestros Pueblos Originarios, que hemos llegado a nombrar los problemas de interacción entre Estado chileno y Pueblo mapuche, como “conflicto mapuche” (ellos y ellas son el conflicto). Este miedo al “delincuente” nos aterra y despierta nuestro imaginario, sobre la acción en potencia que suponemos que el “otro”, el “indio”, realizará contra nosotros.

Desde 1998 ha pasado más de una década y durante este año hemos visto cómo el segundo miedo de los chilenos descrito por N. Lechner, el miedo a la exclusión económica y social, se ha convertido en el motor de las movilizaciones estudiantiles de este año 2011. En este contexto, sucedió algo que era necesario, pero difícil de prever: el acercamiento entre estudiantes indígenas y no indígenas.

Este paso puede abrir puertas a investigaciones importantes en temas de educación intercultural, en concordancia con los acuerdos internacionales suscritos por Chile, tales como el Convenio 169 de la OIT.

Las Ciencias Cognitivas se han constituido como la ciencia que se encarga de proponer modelos educativos, pero sus bases empíricas y formas de análisis de discurso son aún principalmente lingüísticas y neurológicas. En Estados Unidos y en ciertos países de la comunidad europea, G. Lakoff y M. Johnson, son considerados sus máximos exponentes. Pero su mirada universalista puede ser cuestionada desde las teorías de Francisco Varela y el saber ancestral indígena.

La valoración de nuestros investigadores y de las tradiciones ancestrales permite que hoy sea posible desarrollar centros de investigación en temas de lenguaje y comunicaciones, desde la otredad; con miras a la implementación de una gestión positiva de la diversidad para nuestro país, lo que implica abordar nuevos paradigmas acordes con los nuevos tiempos.

Bibliografía

Abdallah-Pretceille, Martine, *L'éducation interculturelle*. PUF, Paris, 1999.

Castell, Manuel, *Comunicación y poder*. Editorial Alianza, Madrid, 2009.

Cardenas, Prosperito, “Propuesta curricular intercultural: nociones de tiempo y espacio de la cultura mapuche en el vitae escolar”, *Educación, currículo e interculturalidad, elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2005.

Chihuilaf, Elicura, *Recado confidencial a los chilenos*, LOM, Santiago, 1999.

De la parra, Marco Antonio, “Memoria y olvido” en *Políticas y Estéticas*, Editorial Cuarto Propio, Santiago, 2000.

Goffman, Erwing, *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2003.

Gomez, Sergio, “Nueva Ruralidad. (fundamentos teóricos y necesidad de avances empíricos)”. Seminario internacional El mundo rural: transformaciones y perspectivas a la luz de la nueva ruralidad, Bogotá, 2003.

Gruzinski, Serge, *La guerra de las imágenes: de Cristóbal Colón a "Blade Runner"* (1492-2019). Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

Lakoff, George y Johnson, Mark, *Metáforas en la vida cotidiana*, Cátedra, Madrid, 2001

Lechner, Norbet, "Nuestros miedos". *Revista Estudios Sociales*, año VIII número 15, Santa Fe, Argentina, segundo semestre 1998, páginas 149-162. (Texto basado en su informe para el PNUD sobre el Desarrollo Humano en Chile en 1998)

Magendzo, Abraham, "Una mirada a la educación religiosa en una perspectiva de una educación religiosa pluralista", *Hacia una educación religiosa pluralista: Estudio diagnóstico de la educación religiosa en Chile y Colombia*. Instituto Colombiano para el Estudio de las religiones y Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, 2008.

Nespoulous, Jean- Luc, "Invariance et variabilité dans la symptomatologie linguistiques des aphasiques agrammaticaux: le retour de comparativisme", *Diversité des langues et représentations cognitives*. Editorial Ophrys, Francia, 1997.

Palma Neyra, Ismalí., *Conversaciones mediadas por una pantalla, análisis de discurso sobre el sentido figurado en lo virtual*, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, 2011.

..... "Reflexiones sobre la propuesta de enseñanza de idiomas originarios", *Revista Paulo Freire*, año 8, número 7, Diciembre 2009.

http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo_freire_07/073-083.pdf

Quintriqueo, Segundo, *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*, Lom, Temuco, 2010.

Paz, Octavio, *Le signe et le grimoire, Essais sur l'art mexicain*. Gallimard. París, 1995.

Sontag, Susan, *Ante el dolor de los demás*, Alfaguara, Argentina, 2005.

Todorov, Tzvetan, *Nosotros y los otros*, Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores, 1991.

Varela, Francisco, Thompson, Evan y Rosch, Eleanor, *De cuerpo presente*, Gedisa, 1997

Bibliografía de prensa:

Ancalao, José, Sitio web del periódico El ciudadano.

<http://www.elciudadano.cl/2011/08/30/40179/jose-ancalao-werken-de-federacion-mapuche-de-estudiantes-%e2%80%9ccestes-es-el-encuentro-de-dos-pueblos-hermanos%e2%80%9d/>

..... *El Mercurio*, 2 de octubre 2011 cuerpo de reportajes. Arenas, Gonzalo, Sitio web del periódico El Mostrador.

<http://www.elmostrador.cl/opinion/2011/07/21/la-protesta-de-los-mapuche-estudiantes/>

Caniuqueo, Sergio, Sitio web del partido político Wallmapuwen

<http://www.wallmapuwen.net/2011/07/sobre-la-universidad-mapuche-por-sergio-caniuqueo/>

..... Sitio web del periódico El ciudadano.

<http://www.elciudadano.cl/2011/08/30/40179/jose-ancalao-werken-de-federacion-mapuche-de-estudiantes-%e2%80%9ccestes-es-el-encuentro-de-dos-pueblos-hermanos%e2%80%9d/>

Galeano, Eduardo, Sitio web de Redaf (Noticias de la Red Agroforestal Chaco Argentina)

<http://redaf.org.ar/noticias/?p=3576>

Vallejos Dowling, Camila., Sitio web del periódico Azkintuwe.

http://www.azkintuwe.org/20110901_001.htm

Documentos:

Convenio 169 de la OIT Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, 1989.

Entrevista realizada por la autora del artículo a Arturo Coña Pirul dirigente de la Comisión Política Indígena Urbana.

Transcripción de texto musical Wechekeche ñi trawun. *Mapuche University*.

<http://www.youtube.com/watch?v=QtZsBekd9LQ>

Notas

¹ E. Sapir en su libro *Lingüística* explica que la dicotomía idioma/dialecto es eminentemente racista, ya que no reviste de verdad científica; en sus palabras todos los pueblos conocidos tienen idiomas y no se ha conocido ninguno que se pueda considerar insuficiente. Lo que concuerda con la definición de idioma como un grupo restringido de signos que permiten un flujo infinito de sentido.

² Texto transcrito del original con falta de ortografía, ya que debería decir “esta gente nunca ha trabajado por el país”.

³ En menos de diez años el Estado de Chile inicia una expansión territorial hacia el norte, sur y oeste. Al norte en el año 1879 comienza la Guerra del Pacífico, al sur la “Pacificación” de la Araucanía y al oeste la incorporación o anexión de Isla de Pascua o Rapa Nui en 1888.

⁴ Prosperino Cárdenas escribe que “dentro de la cultura mapuche existen concepciones peculiares de organización espacial, las que se caracterizan, unas por ser verticales- circulares y otras, por ser de carácter horizontal y circulares. Las primeras corresponden a las dimensiones espaciales cósmicas, y las segundas, corresponden a los denominados espacios territoriales, que también tienen la características de ser circulares y horizontales” (Cárdenas, 2005: 110) El poeta y médico Elicura Chiuailaf en Recado confidencial a los chilenos, nos explica: «Nuestra existencia se afirma en dos grandes normas que regulan a la gente entre sí y a la gente con el medio natural que lo rodea. Son los conceptos de Nor y Az. El Nor entrega las pautas de relación que debe tener la gente con la naturaleza. Es al mismo tiempo, la aplicación del orden de la naturaleza misma y sus componentes» (Chiuailaf: 1999, 50)

⁵ “Los cerebros operan de forma distribuida a partir de interconexiones masivas, de modo que las conexiones reales entre los conjuntos de neuronas cambian como resultado de la experiencia (...) ¿Por qué nos inquietamos al cuestionar la idea de que el mundo está ‘ahí afuera’, al margen de nuestra cognición, y de que la cognición es una re-presentación de ese mundo independiente? Nuestro sentido común, espontáneo e irreflexivo, negaría que estas cuestiones fueran científicas, quizá pensando: ¿De qué otra manera *podrían* relacionarse la mente y el mundo? El realista que llevamos dentro sostiene que nuestras preguntas son sólo filosóficas, un modo cortés de admitir que son interesantes mientras las relegamos a la irrelevancia (...) ¿Por qué damos por sentado que las ciencias cognitivas no pueden cuestionar estas nociones de representación y procesamiento de información, no sólo filosóficamente, sino en su investigación cotidiana? Pensar que no podemos plantear tales preguntas es una ceguera del sentido común contemporáneo, profundamente arraigado en nuestra tradición occidental” (Varela, Thompson y Rosch, 1997: 61)