

" Algunas condiciones de posibilidad del diálogo intercultural: obstáculos y perspectivas desde la realidad educativa chilena"

Judith Reyes García ()*

Las sociedades latinoamericanas son de hecho pluriculturales, pero las relaciones interculturales existentes en ellas, son asimétricas. Para que haya un "diálogo intercultural" auténtico, es necesario el surgimiento, al menos, de intenciones o signos de transformación de esa situación.

Nos proponemos traer a la reflexión y conversación común algunos elementos que nos vinculen a las realidades educativas de los pueblos aymara y mapuche de Chile, para desde allí intentar extraer algunas pistas que nos hablen de la necesidad de un diálogo intercultural auténtico. En el caso del pueblo aymara, haremos algunas referencias a su realidad educativa reciente, mientras que en el caso del pueblo mapuche nos referiremos a la imagen que de él se construyó en textos escolares en un período histórico pasado.

Como podemos notar, nuestras referencias nos sitúan en momentos históricos distintos, cercanos y lejanos. Defendemos acá la necesidad y la pertinencia de recurrir a la interlocución de la historia con nuestro presente; en nuestras jóvenes sociedades existe una referencia y un arraigo a aquellos momentos fundacionales del pasado; la mirada de la sociedad actual es deudora de aquella del pasado.

Nuestra intención es mostrar el etnocentrismo -racismo tal vez- de la sociedad chilena dominante (criolla, si no legítimamente, compulsivamente occidental) expresado en la escuela. La escuela ha sido profundamente no-pertinente (o impertinente) en relación al contexto cultural de los educandos. Probablemente no pudo ser de otro modo, en la medida en que se ubicaba cada vez al interior de determinado proyecto de sociedad y de país: lo que buscaba, en ocasiones, era precisamente ser no-pertinente (no-pertinente a la «barbarie», al «salvajismo», al «atraso»). No queremos juzgarla desde los actuales conceptos, pero sí descubrir, develar, des-construir el andamiaje conceptual sobre el que estaba instalada.

I Los mapuche en los textos escolares

1. Actualmente estamos desarrollando una investigación acerca de este tema, como Tesis de Antropología Social. El problema preciso que abordamos es la construcción de estereotipos culturales en torno al pueblo mapuche en textos escolares chilenos empleados en el período 1842-1912.

La hipótesis que esperamos confirmar es que efectivamente existen estereotipos en esos textos escolares, los que expresaban la visión limitada de la cultura oficial respecto de este pueblo originario, al tiempo que alimentaron en la población una percepción artificial y parcial acerca de los mapuche.

En relación al período histórico escogido, se ha seguido la argumentación de Iván Núñez (1982), quien propone una periodización que comienza en 1842, año que marcaría el inicio del «Estado Docente» en nuestro país. En esa fecha se funda la Universidad de Chile y la primera Escuela Normal, instituciones que son orientadas por Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento respectivamente. Se inicia, de esta manera, el esfuerzo de construcción de un sistema nacional de educación guiado por el Estado chileno, íntimamente ligado a la construcción de la nacionalidad chilena.

2. En cuanto al contexto ideológico que otorga los fundamentos a la institucionalización del sistema escolar chileno, es necesario señalar, en primer término, la importancia de Sarmiento, junto con su papel en la implementación de escuelas normales y primarias. Sarmiento asume la perspectiva de la oposición entre **civilización** y **barbarie**, tomando partido naturalmente por la primera. Europa como modelo representa la civilización, mientras que los pueblos originarios y los grupos mestizos populares representan la barbarie que debe ser superada.

Consideramos que el período en estudio es significativo por tratarse de un momento histórico no sólo de organización del Estado, sino de **fundación de la nacionalidad chilena**. De ahí que la forma en que el Estado asume la responsabilidad educativa en esos años, tenga que ver con aspectos sociales y culturales determinados, orientados a constituir una nación, en el sentido de dotar a los habitantes de similares características, convicciones y aspiraciones.

Junto a ello, hay que introducir la presencia de un "Otro" cultural representado por los pueblos originarios, en particular, por el pueblo mapuche (también los sectores populares mestizos son "otros", pero son considerados, forzosamente, dentro de la sociedad global, por la necesidad de contar con su fuerza de trabajo).

La expansión del Estado chileno estuvo orientada ideológicamente, como dijimos, por la idea de superación de la **barbarie** y la instauración de la **civilización**. Ésta implicaba asumir pautas culturales occidentales; se impone la adopción de un sistema económico orientado hacia la industria, la producción, el intercambio monetario y, en general, el "progreso". Barbarie era, por su parte, todo lo que estuviera fuera de los parámetros occidentales: lenguas indígenas -consideradas "dialectos"-, formas de vida tales como economías de caza y recolección o en general sin criterios de

acumulación y ganancia, el modo de vida comunitario, el intercambio a través del trueque, etc. Todas estas características eran consideradas “salvajes” y “atrasadas”.

En este contexto, se establece un modelo educativo **eurocéntrico** (primero franco y luego, germanocéntrico); **autoritario** (pretende **disciplinar** a los educandos); y que tiende a **asimilar** las culturas indígenas a la “cultura nacional”.

Desde el punto de vista de los paradigmas antropológicos, el modelo educativo considera los pueblos indígenas desde la óptica **evolucionista**; no reconoce procesos educativos al interior de cada etnia (enculturación), sino que toma a los niños indígenas como hojas en blanco o, más aún, como atrasados, infantiles intelectualmente, primitivos, etc. La reflexión de Tomás Guevara (1904), rector del Liceo de Temuco en los primeros años de este siglo, es muy expresiva al respecto. Para este autor, hay una diferencia **cualitativa** entre “civilizados” y “araucanos”. Éstos se encuentran en otro “estado mental”, menos evolucionado, que se manifiesta en sus creencias religiosas animistas, en su lenguaje rudimentario y en su vida social. De ahí que los mapuche requieran de una educación especial (con un énfasis en las artesanías y en la agricultura familiar), distinta de la que se implementa en el resto del territorio.

3. En este contexto, consideramos que los estereotipos acerca de los mapuche no son sólo imágenes o conceptos contruidos a partir de la observación y selección de rasgos limitados, sino que son contruidos a partir de códigos culturales compartidos. De este modo, el estereotipo aparece no como un hecho aislado de la cultura, ni como una casualidad o accidente del texto escolar, sino como producto de una práctica social y de una lógica cultural determinada.

El estereotipo en torno a los mapuche hace parte de una concepción estructurada, orgánica, propia de una visión y de una práctica social e histórica; a la vez que la reproduce.

El texto escolar -por su parte- es un **artefacto** que apoya, complementa y facilita el aprendizaje de los educandos en el aula. Junto con ello, es un constructo, fruto no sólo de sus autores sino de la voz oficial o hegemónica de la sociedad en cuestión.

Es probable que debido a la institucionalización de los estereotipos y su incorporación a los códigos que la educación formal transmite y reproduce, se haya desembocado en la consideración del hecho de **ser mapuche** como un **estigma social**. La identidad de los grupos étnicos estigmatizados se ve afectada por la desvalorización de que son objeto. Los estereotipos asignados por la sociedad chilena dominante a los mapuche, tienen un “eco” en el interior del propio grupo étnico. De este modo, parte de la cultura -o de la ideología- de la sociedad chilena dominante, ha sido incorporada o internalizada por el pueblo mapuche en los largos años de coexistencia, o más bien de subordinación.

4. Nuestra tarea puede definirse de algún modo como una reflexión realizada en el lenguaje, una reflexión que emerge del poner atención a la **expresión**, a los **sentidos** y **significados** que aparecen en el lenguaje. Es una intención **hermenéutica**, si se quiere.

Los estereotipos que buscamos en los textos, **habitan**, se realizan en el lenguaje. En este caso, hay un lenguaje donde se manifiesta la dominación; el lenguaje es el instrumento con el que ella se instala en el mundo. Entre la violencia o la dominación que una cultura avasallante quiere instaurar, y su instalación fáctica, media el lenguaje. A través del estereotipo habla la violencia. La violencia requiere de una voz; no basta con la pura fuerza. “La tiranía nunca fue, en realidad, el ejercicio mudo y brutal de la fuerza. Procede siempre por seducción, por persuasión, por adulación; el tirano prefiere los servicios del sofista a los del verdugo. (...) Necesitamos al sofista (...) para crear los vocablos y las frases que han de movilizar el odio, que cimenten la sociedad del crimen e inciten al sacrificio y a la muerte. Sí, precisamos al sofista para poner voz a la violencia, una voz significativa, semántica” (Ricoeur, 1967:119).

Si el texto escolar de antaño aparece hablando con dureza, con intención degradante y por tanto excluyente del Otro, nos es permitido pensar que habla desde la necesidad que la violencia tiene de ser justificada en un discurso.

Si hemos de mirar al futuro con esperanza y creatividad, podemos decir (nos) que la reflexión racional, o mejor razonable, también en el lenguaje, debería poner **límite** al poder y a la violencia.

Mostramos a continuación algunos pequeños fragmentos de textos escolares de la época, que nos parecen expresivos de la lógica cultural que intentamos desentrañar:

El lector americano. Curso gradual de lecturas. Libro Primero. J. Abelardo Núñez. Santiago, 1910.

«La verdadera libertad consiste en el uso del derecho i la obediencia a la lei. La lei es superior a la voluntad de los ciudadanos. Obedeciendo i respetando la lei servimos a la patria». (p.163)

Geografía económica de Chile. Luis Galdámes. Santiago, 1911.

«Nuestro indíjena, que era un hombre de la «edad de piedra», iba i venia, pues, por las costas, por las montañas i por los llanos del pais, concentrándose en aquellas rejiones que la naturaleza habia dotado de mas recursos para la vida». (p.52)

«La civilizacion de los «quichuas» era mui superior a la de los «mapuches». Vivian en la llamada «edad del bronce» o de los metales». (p.52)

Geografía de América y de Chile. Tomo I. Julio Montebruno. Santiago, 1925.

«Casi todo el territorio chileno estaba poblado a la llegada de los españoles por tribus de indios fuertes y vigorosos, que por la comunidad de

costumbres y lenguaje formaban una sola familia étnica, los araucanos. Gran parte de esas tribus habían salido del salvajismo y entrado en el período de la barbarie, gracias a la reciente conquista del norte del país por los peruanos, quienes le enseñaron la alfarería, el arte del tejido, la agricultura y el uso de los metales». (p.184)

Elementos de Jeografía Física. D. Barros Arana. Santiago, 1871.

«Viven allí encerradas al presente 30 o 40 mil personas en un estado semi-salvaje, cultivando la tierra i cuidando sus ganados, pero cometiendo, cada vez que pueden hacerlo con ventaja, grandes depredaciones en los pueblos fronterizos. El resto de la población, en número de poco más de 2 millones de habitantes, es formado por los descendientes de los españoles o europeos, pertenecientes, por tanto, a la raza blanca o caucásica; i por la descendencia que ha resultado de la mezcla de los europeos con la raza indígena, descendencia compuesta de hombres mas o ménos blancos, pero marcados con los caracteres jenerales de la raza caucásica. Puede, pues, decirse que haciendo abstracción de los araucanos que viven confinados en una porcion reducida del territorio, i que cada día se hace mas i mas estrecha, todo Chile es poblado por una sola raza en que predomina el elemento europeo mas o ménos puro, que habla un solo idioma i que tiene creencias, intereses i aspiraciones análogos». (p.330)

Nos encontramos, a nuestro juicio, ante un discurso global que se construye a partir de la oposición civilización/barbarie. La lógica utilizada por la dominación es dicotómica (o binaria, o bipolar).

Nos parece pertinente proponer el siguiente cuadro, confeccionado a partir de la consideración de fragmentos de textos escolares que hemos analizado hasta ahora:

	ARAUCANOS	CHILENOS
	-----	-----
RAZA	cobrizo	blanco
	americano	caucásico
	inferior	superior
	(nativo)	emigrante
	-----	-----
DESARROLLO CULTURAL	salvajes	civilizados
	bárbaros	civilizados
	(sin ley)	obedientes a la ley
	instinto	razón
	-----	-----
MORAL	altivos	(humildes?)
	valor	(cobardes?)
		valor como herencia
	vigorrosos	(débiles?)
	flojos	trabajadores
		industriosos
	borrachos	(sobrios)
	rebeldes	(dóciles, sumisos?)
	bandidos	(honrados?)

5. Podemos sostener, a modo de conclusión, que en los textos escolares del período aparecen una serie de estereotipos acerca de los mapuches, los que emanan de una mirada etnocéntrica de la sociedad dominante, construida a partir de las ideologías positivista y evolucionista del siglo XIX. Estas ideologías son excluyentes y propugnan un desarrollo o evolución unilineal, sin respetar las especificidades culturales. Esta mirada se ubica, como lo hemos propuesto, en los orígenes de la sociedad chilena, de modo que es muy pertinente preguntarnos por su eventual continuidad.

II Aproximación a la realidad educativa del pueblo aymara

A nuestro juicio hay dos elementos centrales que caracterizan la realidad educativa histórica y reciente de los aymara: por un lado, su completa invisibilidad en los textos y el relato escolar chileno; y por otro, la radical no-pertinencia de la educación que han recibido.

Estos dos elementos se enmarcan, a su vez, en una situación histórica y política particular, como es el hecho que los aymara pertenecen a “un territorio

y una población tardíamente incorporada al país, a saber, con la Guerra del Pacífico a fines del siglo pasado. De este modo, ha sido fundamental el desarrollo de una escuela cuya orientación sea la «integración» a la Nación. (...) la educación escolar entre los aymara ha tenido una acción homogeneizante a través del llamado proceso de «chilenización», cuyo objetivo es asimilarlos ideológicamente, haciéndolos partícipes de los sentimientos de patriotismo y de un desarrollo según el modelo urbano” (Reyes, 1998:151).

1. *Invisibilidad de los aymara*. “[Van Kessel] al describir la enseñanza rural en Tarapacá, afirma que la escuela nacional ha desempeñado una acción transculturativa, tanto en el período colonial como en la República. (...) La escuela se constituye en un instrumento político destinado a garantizar la integración nacional y la eliminación de las diferencias.

Analiza luego los distintos Programas educativos vigentes en la década del 80 para las asignaturas fundamentales (...). Sostiene el autor que [la asignatura de historia] ofrece por completo la visión de los «vencedores»; el único pueblo indígena que aparece mencionado es el mapuche, estereotipado como «guerrero» y luego como «bandidos» y «borrachos»; mientras que el aymara es completamente invisible” (Reyes, 1998:151-152).

2. *Educación no-pertinente*. Debido al mencionado interés político de la escolarización entre los aymara (la «chilenización»), ella ha resultado ser, históricamente, un agente de aculturación entre las comunidades indígenas del Norte Grande. Desde el momento de su concepción y planificación misma, la educación es pensada, prevista, necesariamente como no-pertinente y deculturizante.

Al momento de ser incorporada al país (con la Guerra del Pacífico), la población aymara era mayoritariamente monolingüe en su lengua materna. El idioma aymara tiene una fonología distinta a la del castellano, y naturalmente también distintos «postulados lingüísticos», en la medida en que responde a otra cosmovisión. Y sin embargo los niños aymara fueron y son todavía educados en castellano.

Por otra parte, los conocimientos que entrega la escuela suelen ser instrumentales, técnicos, más que orientarse a hacer un aporte a la formación humana de los educandos.

III Perspectivas

A partir de los antecedentes reseñados, podríamos decir que constatamos la ausencia casi completa de un diálogo intercultural en la sociedad chilena. Pero también desde allí nos surge la pregunta acerca de qué podría significar un diálogo intercultural profundo, auténtico, que incluyera no sólo el fenómeno educativo, sino también otras dimensiones.

Para abordar esta pregunta, daremos un pequeño rodeo. Tenemos por lo pronto en nuestra sociedad una cultura criolla relativamente reciente, que se entiende a sí misma como heredera de la cultura occidental, y que aparece como la cultura dominante, hegemónica u oficial; y más de una cultura indígena todavía viva (mapuche, aymara, atacameña), originaria de estos territorios y con elementos de continuidad milenaria.

Pero este análisis es todavía bastante esquemático, puesto que nos parece que no hay únicamente dos culturas en juego, o en conflicto o en relación.

Podríamos legítimamente hablar de una cultura mestiza, que contaría con unos 300 ó 400 años de «amasijo», que podría eventualmente haberse generado en Chile central producto de la coexistencia de españoles e indígenas. Se trataría de una cultura mezclada, campesina, arraigada a la tierra, con elementos del cristianismo tradicional y de la religiosidad indígena; probablemente podríamos encontrar allí música, danza, relatos, costumbres, arte, artesanías, creencias.

Por otra parte podemos encontrar, producto del desarrollo capitalista sufrido, culturas populares construidas en conflicto con aquél: pudo haber una cultura obrera de los trabajadores de las salitreras, pudo haber una cultura obrera de los recientemente «reconvertidos» trabajadores del carbón, pudo o puede haber una cultura de los pobladores, habitantes de los márgenes de las grandes ciudades.

¿Qué tienen en común las culturas indígenas, la cultura campesina mestiza y las culturas populares mencionadas? Todas ellas se encuentran en una relación de desventaja respecto de la cultura criolla occidental; son culturas subalternas, dominadas.

¿De dónde el conflicto y la compulsión occidental por imponerse? Podemos hipotetizar que Occidente pretende dominar a las otras culturas, porque ellas le amenazan su existencia, en tanto ponen en cuestión su modo de vida. Es decir que en las otras culturas habrían **alternativas** frente al modo de vida dominante. **En particular podemos afirmar esto de las culturas indígenas.**

¿Qué ocurriría si nuestra cultura criolla-occidental aceptara verdaderamente involucrarse en un diálogo intercultural, en especial con el mundo indígena?

A nuestro juicio, un diálogo intercultural podría significar, para la cultura criolla-occidental, el poder **relativizar la racionalidad instrumental**.

¿Cómo se relativiza la racionalidad (o razón) instrumental? Desde la razón comunicativa (en la perspectiva de Habermas) y desde la racionalidad sapiencial (en la perspectiva del filósofo argentino J. C. Scannone). Diremos algunas palabras acerca de la distinción de Scannone entre «racionalidad científico-tecnológica» y «racionalidad sapiencial».

“La primera corresponde a la racionalidad instrumental propiamente tal, que considera al mundo como objeto separado del sujeto, fuera de él, enfrentándosele, tal vez enemigo de él y por tanto susceptible de ser dominado y manipulado a voluntad. Esta racionalidad posibilita el desarrollo científico y tecnológico tal como lo ha llevado a cabo la cultura occidental. La racionalidad sapiencial, por su parte, consistiría en una perspectiva cognitiva que incluiría lo vivencial, la orientación ética, estética, la vida comunitaria y la trascendencia; se trata de una racionalidad que tiene como

raíces, según Scannone, tanto las culturas americanas originarias como el cristianismo, y los «mestizajes» y síntesis que existen entre ambas matrices culturales. Así, la literatura sapiencial [indígena] no se limitaría a enseñar a manipular o a acumular objetos, sino a entregar orientaciones para la vida y para las relaciones intersubjetivas.

Según Scannone, en nuestro continente [en particular en las culturas indígenas] existe una primacía de la racionalidad sapiencial, la que (...) posee una lógica, un modo de operar, no analítico, lineal, racional, funcional, instrumental, sino simbólico, representativo, analógico, interpretativo, hermenéutico, orientador; una lógica de carácter no i-racional ni pre-racional, sino meta-racional. La literatura tradicional, y no sólo la indígena, sino también la campesina mestiza, expresa esta cultura sapiencial latinoamericana” (Reyes, 1998:155-156).

De este modo, podemos decir, para concluir (y dejando abierta la reflexión y el trabajo que ello implicaría), que la cultura criolla occidental tiene frente a sí a sus interlocutoras, las culturas originarias, habitadas por una racionalidad diferente. Si tuviera el coraje de dialogar y de hacerse permeable a ellas, podría surgir, como consecuencia o producto, un nuevo gesto de **moderación**, de **relativización** de su compulsión instrumental, la que resulta ser, a nuestro juicio, una verdadera idolatría, una esclavitud, una visión **unidimensional** de la realidad humana, una atadura a los objetos, en favor de una **vida** más íntegra, más abierta a la riqueza y complejidad de la realidad humana y natural.

Referencias bibliográficas

BERNSTEIN, Basil. 1988. *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. CIDE. Santiago.

GUEVARA, Tomás. 1904. "Enseñanza Indígena". En *Congreso Jeneral de Enseñanza Pública de 1902. Actas i trabajos*. Tomo I. Imprenta Barcelona. Santiago.

GOFFMAN, Erving. 1963. *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu editores. Buenos Aires.

NUÑEZ, Iván. 1982. *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973*. PIIE, Santiago.

REYES, Judith. 1998. "Educación e interculturalidad: un aporte a la democratización. Una reflexión desde el contexto de la cultura aymara chilena". En *5º concurso nacional de Ensayo, Premio anual profesor Jorge Millas*. Ministerio de Educación. Santiago. pp.137-169.

RICOEUR, Paul. 1967. "Violencia y Lenguaje". En *Semana de los intelectuales católicos 1967. La violencia*. DDB. Bilbao. pp.114-125.

SCANNONE, Juan Carlos. 1976. "Poesía popular y Teología. El aporte del «Martín Fierro» a una Teología de la Liberación". En *Concilium* 115, 1976, pp.264-275; y 1981. "La racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad sapiencial de la cultura latinoamericana". En *Stromata* 37, 1981, pp.155-164.

(*) Licenciada en Filosofía, U.C., Licenciada en Antropología Social, Chile.



1

Antropología social y consultoría
Panelistas:
Gloria Ochoa,
Germina, conocimiento para la acción
Javiera Luco,
Conversa
Rodrigo Valenzuela
DHAS Consultores

2

Antropología social y Estado
Panelistas:
Paula Palacios,
Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos
Judith Reyes,
Ministerio del Interior
Nicolás León,
Ministerio del Interior

3

Antropología social y academia
Panelistas:
Andrea Valdivia,
Instituto de la Comunicación e Imagen y Germina, conocimiento para la acción
Valentina Fajreldin,
Facultad de Odontología, Universidad de Chile
Cristian Prado,
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile

**CAMPOS DE DESEMPEÑO
CONVERSATORIO DE LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

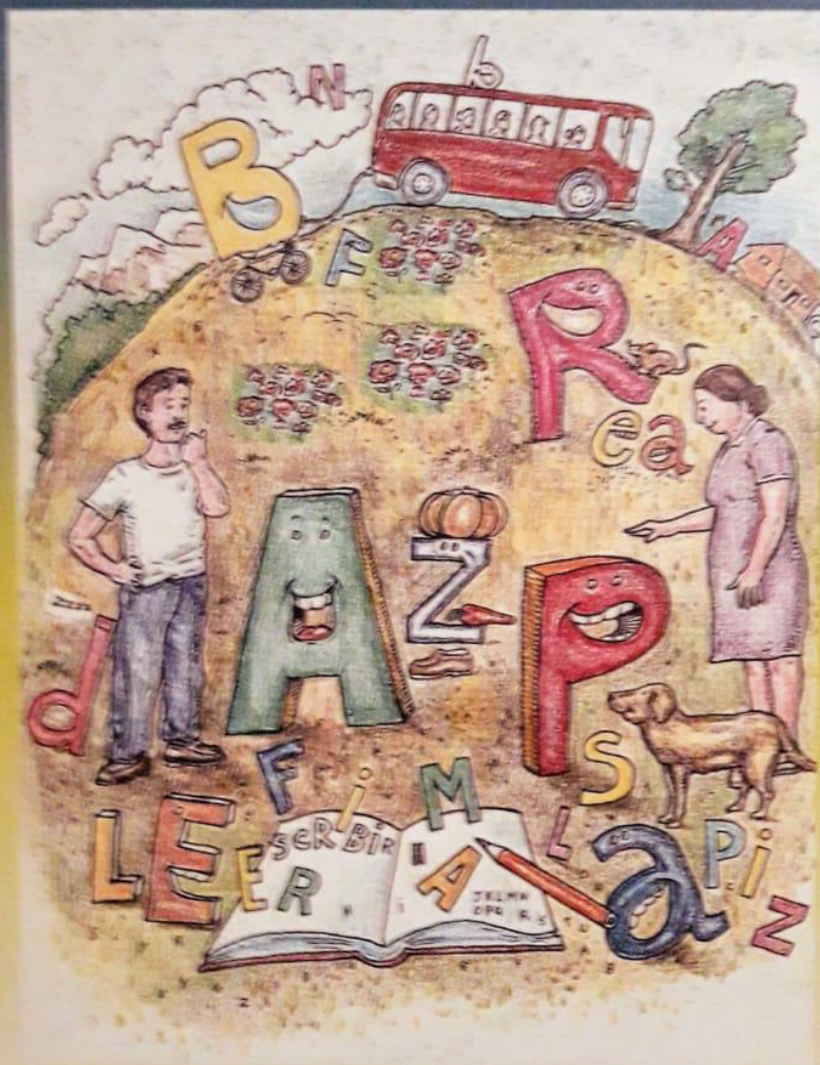
miércoles 23 de agosto de 2017
14.30 horas
Auditorio Pedro Ortiz
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile
Av. Capitán Ignacio
Carrera Pinto n°1045
Ñuñoa, Santiago


GERMINA
100 conocimiento para la acción


Inscripción en www.germina.cl

PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Las Letras Hablan



SERVIDIO NACIONAL DE LA MUJER

GOBIERNO DE CHILE

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Las Letras Hablan

TEXTO - CUADERNO DE ALFABETIZACIÓN
PARA PERSONAS ADULTAS

Elaborado por:
Ana Casassus B.
Judith Reyes G.

Coordinación general:
M. Isabel Infante R.



SERVICIO NACIONAL DE LA MUJER

GOBIERNO DE CHILE

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Algunas condiciones de posibilidad del diálogo intercultural: obstáculos y perspectivas desde la historia educativa chilena (*)

Judith Reyes

A las familias del Alto Bío-Bío, que perseveran no solo en vivir en sus tierras, sino en vivir como pewenches

Las sociedades latinoamericanas son de hecho pluriculturales, pero las relaciones interculturales existentes en ellas, son asimétricas. Para que haya un «diálogo intercultural» auténtico, es necesario el surgimiento, al menos, de intenciones o signos de transformación de esa situación. Nos interesa aproximarnos a una caracterización de la presencia de los pueblos aymara y mapuche en la historia educativa de nuestro país, para desde allí reflexionar acerca de la necesidad de un genuino diálogo intercultural. En el caso del pueblo aymara, haremos referencia a aspectos de su realidad educativa relativamente reciente, mientras que en el caso del pueblo mapuche nos referiremos a la imagen que de él se construyó en textos escolares en un período histórico más distante.

Nos situamos, así, en momentos históricos distintos, cercanos y lejanos. Defendemos acá la necesidad y la pertinencia de recurrir a la interlocución de la historia con nuestro presente. En nuestras jóvenes sociedades existe una referencia y un arraigo a aquellos momentos fundacionales del pasado; la mirada de la sociedad actual es deudora de aquella del pasado. Nuestra intención es mostrar el etnocentrismo —racismo tal vez— de la sociedad chilena dominante (criolla, si no legítimamente, compulsivamente occidental) expresado en la escuela. La escuela ha sido profundamente no-pertinente (o impertinente) en relación con el contexto cultural de los educandos. Probablemente no pudo ser de otro modo, en la medida en que se ubicaba cada vez al interior de determinado proyecto de sociedad y de país: lo que buscaba, en ocasiones, era precisamente ser no-pertinente (no-pertinente a aquello que se entendía como barbarie, salvajismo y atraso). Pretendemos, de este modo, des-cubrir, de-velar, de-construir el andamiaje conceptual sobre el

(*) Este texto es la versión revisada de una ponencia presentada en el 2º Congreso Internacional de Estudios Latinoamericanos, organizado por el Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos, Facultad de Humanidades, Universidad de La Serena, Julio, 1999.

que se instala la escuela en sus orígenes, y aproximarnos, en modesta medida, a su eventual vigencia en nuestros días.

Los mapuches en los textos escolares

El problema preciso que abordamos aquí es la construcción de estereotipos culturales en torno al pueblo mapuche en textos escolares chilenos empleados en el período 1842-1912. La hipótesis que esperamos corroborar es que, efectivamente, existen estereotipos en esos textos, los que expresan la visión limitada de la cultura oficial respecto de este pueblo originario, al tiempo que alimentan en la población una percepción artificial y parcial acerca de los mapuches.

En relación con el período histórico escogido, se ha seguido la argumentación de Iván Núñez,¹ quien propone una periodización que comienza en 1842, año que marcaría el inicio del Estado Docente en nuestro país. En esa fecha se funda la Universidad de Chile y la primera Escuela Normal, instituciones lideradas por Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento respectivamente. Se inicia, de esta manera, el esfuerzo de construcción de un sistema nacional de educación guiado por el estado, cuyo propósito estaba ligado, en último término, a la intención de constituir el estado-nación chileno.

En cuanto al contexto ideológico que otorga los fundamentos a la institucionalización del sistema escolar chileno, es necesario destacar, en primer término, la importancia de Sarmiento, junto con su papel en la puesta en marcha de las escuelas normales y primarias. Sarmiento asume la perspectiva de la oposición entre civilización y barbarie, y toma partido por la primera. Europa como modelo representa la civilización, mientras que los pueblos originarios y los grupos mestizos populares representan la barbarie que debe ser superada.

Consideramos que el período en estudio es significativo, por tratarse de un momento histórico no solo de organización del Estado, sino de fundación de la nacionalidad chilena. De ahí que la forma en que el estado asume la responsabilidad educativa en esos años, tenga que ver con aspectos sociales y culturales determinados, en particular, con el propósito de constituir una nación, en el sentido de dotar a los habitantes de similares características, convicciones y aspiraciones.

Junto con ello, hay que considerar la presencia de un Otro Cultural representado por los pueblos originarios, en particular, por el pueblo mapuche (también los sectores populares mestizos son otros, pero son incluidos, forzosamente, dentro de la sociedad global, por la necesidad de contar con su fuerza de trabajo). La expansión del Estado chileno estuvo guiada ideológicamente, como dijimos, por la idea de superación de la barbarie y acceso a la civilización. El logro de esta implicaba asumir pautas culturales occidentales, por lo que se impuso la adopción de un sistema económico orientado hacia la industria, la producción, el intercambio monetario y, en general, el progreso. Barbarie era, por su parte, todo lo que estuviera fuera de los parámetros occidentales: las lenguas indígenas —consideradas «dialectos»—, las economías de caza y recolección o en general sin criterios de acumula-

¹ Núñez, Iván, *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973*, PIIE, Santiago, 1982.

ción y ganancia, el modo de vida comunitario, el intercambio a través del trueque, etc. Todas estas características eran consideradas salvajes y atrasadas.

En este contexto, el modelo educativo debía facilitar y asegurar que la mayor parte de la población del país asumiera la necesidad e inevitabilidad de este progreso. Así, se estableció un modelo educativo eurocéntrico (primero franco y luego, germanocéntrico); autoritario (pretendía disciplinar a los educandos); y que asimilaba las culturas indígenas a la «cultura nacional». Desde el punto de vista de los paradigmas antropológicos, el modelo educativo consideró a los pueblos indígenas desde la óptica evolucionista; la que no reconoce procesos educativos al interior de cada etnia (enculturación), sino que toma a los niños indígenas como hojas en blanco o, más aún, como atrasados intelectualmente, primitivos, etc. La reflexión de Tomás Guevara (1904), rector del Liceo de Temuco en los primeros años del siglo veinte, es muy expresiva al respecto. Para este autor, hay una diferencia cualitativa entre «civilizados» y «araucanos». Estos se encuentran en otro «estado mental», menos evolucionado, que se manifiesta en sus creencias religiosas animistas, en su lenguaje rudimentario y en su vida social. De ahí que, para Guevara, los mapuches requerían de una educación especial (con un énfasis en las artesanías y en la agricultura familiar), distinta de la que se ofrecía en el resto del territorio.

Considerando este contexto histórico, nuestra impresión es que los estereotipos acerca de los mapuches no son solo imágenes o conceptos concebidos a partir de la observación y selección de algunos rasgos, sino que son representaciones construidas desde ciertos códigos culturales vigentes en la sociedad dominante. De este modo, el estereotipo aparece no como un hecho aislado de la cultura, ni como una casualidad o accidente del texto escolar, sino como producto de una práctica social y de una lógica cultural determinada. El estereotipo en torno a los mapuches hace parte de una concepción estructurada, orgánica, propia de una ideología y una práctica social e histórica; a la vez que la reproduce. El texto escolar, por su parte, es un artefacto que apoya, complementa y facilita el aprendizaje de los educandos en el aula. Junto con ello, es un constructo, fruto no solo de sus autores sino de la voz oficial o hegemónica de la sociedad en cuestión.

Es probable que debido a la institucionalización de los estereotipos y su incorporación a los códigos que la educación formal transmite y reproduce, se haya desembocado en la consideración del hecho de ser mapuche como un estigma social. La identidad de los grupos étnicos estigmatizados se deteriora producto de la desvalorización de que son objeto. Junto con ello, los estereotipos asignados por la sociedad chilena dominante a los mapuches, tienen un «eco» en el interior del propio grupo étnico. De este modo, parte de la cultura —o de la ideología— de la sociedad chilena dominante, ha sido incorporada o internalizada por el pueblo mapuche en los largos años de coexistencia (o de subordinación).

Así, por ejemplo, hay testimonios de personas mapuches que se refieren a sí mismas o a sus costumbres ancestrales con el calificativo de paganas o primitivas, una vez que han accedido a la escolarización.²

2 Coña, Pascual (1930), *Testimonio de un cacique mapuche*, Pehuén editores. Santiago, 1995.

Nuestra tarea puede definirse de algún modo como una reflexión realizada en el lenguaje; una reflexión que emerge del poner atención a la expresión, a los sentidos y significados que parecen en el lenguaje. Es una intención hermenéutica, si se quiere. Los estereotipos que buscamos en los textos, habitan, se realizan en el lenguaje. En este caso, hay un lenguaje que manifiesta la dominación; el lenguaje es el instrumento con el que ella se instala en el mundo. Entre la violencia o la dominación que una cultura avasallante quiere instaurar, y su instalación fáctica, media el lenguaje. A través del estereotipo habla la violencia. La violencia requiere de una voz; no basta con la pura fuerza. «La tiranía nunca fue, en realidad, el ejercicio mudo y brutal de la fuerza. Procede siempre por seducción, por persuasión, por adulación; el tirano prefiere los servicios del sofista a los del verdugo. (...) Necesitamos al sofista (...) para crear los vocablos y las frases que han de movilizar el odio, que cimenten la sociedad del crimen e inciten al sacrificio y a la muerte. Sí, precisamos al sofista para poner voz a la violencia, una voz significativa, semántica».³

Si el texto escolar de antaño aparece hablando con dureza, con intención degradante y por tanto excluyente del Otro, nos es permitido pensar que habla desde la necesidad que la violencia tiene de ser justificada en un discurso. Si hemos de mirar al futuro con esperanza y creatividad, podemos decir (nos) que la reflexión racional, o mejor razonable, también en el lenguaje, debería poner límite al poder y a la violencia.

Mostramos a continuación algunos pequeños fragmentos de textos escolares de la época, que nos parecen expresivos de la lógica cultural que intentamos desentrañar:

El lector americano. Curso gradual de lecturas. Libro Primero. J. Abelardo Núñez. Santiago, 1910. «La verdadera libertad consiste en el uso del derecho i la obediencia a la lei. La lei es superior a la voluntad de los ciudadanos. Obedeciendo i respetando la lei servimos a la patria». (p.163)

Jeografía económica de Chile. Luis Galdámes. Santiago, 1911. «Nuestro indijena, que era un hombre de la edad de piedra, iba i venia, pues, por las costas, por las montañas i por los llanos del país, concentrándose en aquellas rejiones que la naturaleza había dotado de mas recursos para la vida». (p.52)

«La civilización de los quichuas era mui superior a la de los mapuches. Vivian en la llamada edad del bronce o de los metales». (p.52)

Geografía de América y de Chile. Tomo I. Julio Montebruno. Santiago, 1925. «Casi todo el territorio chileno estaba poblado a la llegada de los españoles por tribus de indios fuertes y vigorosos, que por la comunidad de costumbres y lenguaje formaban una sola familia étnica, los araucanos. Gran parte de esas tribus habían salido del salvajismo y entrado en el período de la barbarie, gracias a la reciente conquista del norte del país por los peruanos, quienes le enseñaron la alfarería, el arte del tejido, la agricultura y el uso de los metales». (p.184)

3 Ricoeur, Paul, "Violencia y Lenguaje", en Semana de los intelectuales católicos, *La violencia*, DDB. Bilbao, 1967, pp.114-125.

Elementos de Jeografía Física. D. Barros Arana. Santiago, 1871. «Viven allí encerradas al presente 30 ó 40 mil personas en un estado semi-salvaje, cultivando la tierra i cuidando sus ganados, pero cometiendo, cada vez que pueden hacerlo con ventaja, grandes depredaciones en los pueblos fronterizos. El resto de la población, en número de poco más de 2 millones de habitantes, es formado por los descendientes de los españoles o europeos, pertenecientes, por tanto, a la raza blanca o caucásica; i por la descendencia que ha resultado de la mezcla de los europeos con la raza indígena, descendencia compuesta de hombres mas o ménos blancos, pero marcados con los caracteres jenerales de la raza caucásica. Puede, pues, decirse que haciendo abstracción de los araucanos que viven confinados en una porción reducida del territorio, i que cada día se hace mas i más estrecha, todo Chile es poblado por una sola raza en que predomina el elemento europeo mas o ménos puro, que habla un solo idioma i que tiene creencias, intereses i aspiraciones análogas». (p.330)

Nos encontramos, a nuestro juicio, ante un discurso global que se construye a partir de la oposición civilización/barbarie. La lógica utilizada por la dominación es dicotómica (o binaria, o bipolar). El siguiente cuadro nos parece que ilustra las polaridades a que nos referimos:

	ARAUCANOS	CHILENOS
RAZA	Cobrizo Americano Inferior (nativos)	Blanco Caucásico Superior Inmigrantes
DESARROLLO CULTURAL	Salvajes Bárbaros (sin ley) Instinto	Civilizados Civilizados Obedientes a la ley Razón
MORAL	Altivos Valor Vigorosos	(¿Humildes?) (¿Cobardes?) Valor como herencia (¿Débiles?)
	Flojos Borrachos	¿Trabajadores Industriosos? (sobrios)
	Rebeldes Bandidos	(¿Dóciles? ¿Sumisos?) (¿Honrados?)

Podemos sostener, a modo de conclusión, que en los textos escolares del período aparecen una serie de estereotipos acerca de los mapuche, los que emanan de una mirada etnocéntrica de la sociedad dominante, construida a partir de las ideologías positivista y evolucionista del siglo diecinueve. Estas ideologías son excluyentes y propugnan un desarrollo o evolución unilineal, sin respetar las

especificidades culturales. Esta mirada se ubica, como lo hemos propuesto, en los orígenes de la sociedad chilena, de modo que es muy pertinente preguntarnos por su eventual continuidad.

Aproximación a la realidad educativa del pueblo aymara

A nuestro juicio, hay dos elementos centrales que caracterizan la realidad educativa histórica y reciente de los aymara: por un lado, su completa invisibilidad en los textos y el relato escolar chileno; y por otro, la radical no-pertinencia de la educación que han recibido, al menos hasta fines de la década del ochenta. Estos dos elementos se enmarcan, a su vez, en una situación histórica y política particular, como es el hecho que los aymara pertenecen a «un territorio y una población tardíamente incorporada al país, a saber, con la Guerra del Pacífico a fines del siglo pasado. De este modo, ha sido fundamental el desarrollo de una escuela cuya orientación sea la integración a la nación. (...) la educación escolar entre los aymara ha tenido una acción homogenizante a través del llamado proceso de «chilenización», cuyo objetivo es asimilarlos ideológicamente, haciéndolos partícipes de los sentimientos de patriotismo y de un desarrollo según el modelo urbano».⁴

Invisibilidad de los aymara. «(Van Kessel) al describir la enseñanza rural en Tarapacá, afirma que la escuela nacional ha desempeñado una acción transculturativa, tanto en el período colonial como en la República. [...] La escuela se constituye en un instrumento político destinado a garantizar la integración nacional y la eliminación de las diferencias. Analiza luego los distintos programas educativos vigentes en la década del ochenta para las asignaturas fundamentales [...]. Sostiene el autor que (la asignatura de historia) ofrece por completo la visión de los vencedores; el único pueblo indígena que aparece mencionado es el mapuche, estereotipado como guerreros y luego como bandidos y borrachos; mientras que el aymara es completamente invisible».⁵

Educación no-pertinente. Debido al interés político de la escolarización entre los aymara (la «chilenización»), ella ha resultado ser, históricamente, un agente de aculturación entre las comunidades indígenas del Norte Grande. Desde el momento de su concepción y planificación misma, la educación es pensada, prevista, necesariamente, como no-pertinente y deculturizante.

Al momento de ser incorporada al país (con la Guerra del Pacífico), la población aymara era mayoritariamente monolingüe en su lengua materna. El idioma aymara tiene una fonología distinta a la del castellano, y también distintos «postulados lingüísticos», en la medida en que responde a otra cosmovisión. Sin embargo, los niños aymara fueron educados en castellano, hasta el punto que gran parte de la población aymara chilena, en la actualidad, habla solo castellano; incluso los niños aprenden como lengua materna el castellano, lo que ha ido surgiendo como estrate-

4 Reyes Judith, "Educación e interculturalidad: un aporte a la democratización. Una reflexión desde el contexto de la cultura aymara chilena", en *5° Concurso Nacional de Ensayo, Premio anual profesor Jorge Millas*, Ministerio de Educación, Santiago, 1998, pp. 137-169.

5 *Ibidem*, pp. 151-152.

gia adaptativa de los padres para facilitar el acceso de los hijos a la escuela y a la cultura oficial.⁶ Por otra parte, los conocimientos que entrega la escuela suelen ser instrumentales, técnicos, más que orientarse a hacer un aporte a la formación humana de los educandos, como ocurría al interior de los pueblos originarios.

Una ilustración reciente de la continuidad de la mirada criolla

La mirada dominante en relación con los pueblos originarios, que se ha ido forjando desde los orígenes de la vida nacional, de un modo u otro sigue estando presente en la relación intercultural, y ella se expresa también en el ámbito educativo. Tomemos como ilustración los contenidos de un cuento distribuido a escuelas de nuestro país a través del programa MECE del Ministerio de Educación, en la primera mitad de la década de los noventa. Se trata de la obra *Un día en la vida de Quidora, joven mapuche*, de las autoras Jacqueline Balcells y Ana María Güiraldes.⁷ Nos parece que este texto reedita viejos estereotipos acerca de los mapuche, a la vez que ofrece información inexacta desde el punto de vista histórico. Ambas situaciones contradicen la forma y el fondo de la reforma educativa en curso, en la medida en que ella intenta ofrecer a todos los educandos una imagen más respetuosa y real de la diversidad cultural de Chile.

Como primer comentario podemos señalar que, por tratarse de una obra literaria y por tanto de una expresión personal, resulta un texto válido; pero dado que, a nuestro juicio, reproduce viejos estereotipos acerca de los mapuche, su lectura no debiera ser promovida por el estado.

En el texto hay al menos dos términos que se utilizan de manera reiterada y que ya han sido suficientemente objetados desde el punto de vista histórico y antropológico; nos referimos a los términos *araucano* y *cacique*. *Araucano* es una expresión inventada por Alonso de Ercilla para referirse a los mapuches —que es el término con que estos se refieren a sí mismos—; y *cacique* es una voz caribe que los conquistadores difundieron por el continente, para aplicárselo a los jefes de los pueblos amerindios. Entre los mapuches se le aplica el término a los lonkos y eventualmente a los toqui.

Un estereotipo frecuente respecto de los indígenas —y que ha acompañado al país al menos durante toda su vida republicana— tiene que ver con el considerar a los mapuches (y a los «indios» en general) como salvajes, bruscos, duros y violentos, mientras que los conquistadores son cultos, civilizados, suaves, etc. Esta contradicción, que forma parte aún del discurso dominante respecto de los pueblos originarios, aparece en el cuento bajo la forma de los personajes opuestos del soldado español herido y prisionero de los mapuches (Don Diego), versus el joven toqui (Maulicán), que por lo demás, se disputan la preferencia de Quidora, la protagonista: «Quidora, silenciosa y triste, no se había movido del lado de Diego, como si presintiera que esos serían sus últimos momentos junto a ese blanco de barba color maíz y ojos de cielo en verano que la había tratado con tanta dulzura» (p.10). Agreguemos que también el atributo blanco tiene una connotación racista: lo blanco es limpio, puro, etc.; mientras que lo de otros colores tiene que ver con niveles de

6 Grebe, M. Ester, "Cambio sociocultural y bilingüismo aymara-español en Isluga", en *Lenguas modernas* 13, Universidad de Chile, Departamento de Lingüística. Santiago, 1986, pp. 37-53

7 Zig-Zag, Santiago, 1993.

opacidad o impureza. Así, mientras este «blanco» es un ser dulce, Maulicán es brusco, violento y vengativo: «Maulicán, entonces, desvió sus ojos hacia la mujer que se había hecho un ovillo junto al fogón, y le habló con brusquedad (...): Cuando el sol se haya apagado y la sangre de los enemigos riegue la tierra, serás mi esposa. Las palabras sonaron como una orden» (p.13).

En el texto hay inexactitud en la información y una errada comprensión de la moral de los mapuches. Las autoras hacen pensar a Maulicán: «La culpa era del cacique, que ya estaba viejo, con un corazón ablandado por los recuerdos: jamás debería haber permitido que ese maldito (Don Diego) permaneciera con vida. ¡Pero ahora él era toqui y las cosas cambiarían...!» (p.20). Como señalamos, Maulicán aparece como un guerrero feroz, sangriento, vengativo. Junto con ello, aparece objetando, desde esos sentimientos y carácter, una decisión del lonco -mal llamado cacique-, jefe político cuya legitimidad social residía precisamente en su buen criterio, y a cuya autoridad estaba supeditado el toqui, jefe militar eventual de la comunidad. De este modo, «las cosas» no podrían cambiar por el hecho de ser toqui Maulicán, su rol está definido desde el comienzo como sujeto a la autoridad del lonco.

Finalmente, en relación con el Glosario que aparece en el texto, se define a la machi como «mujer que hace de bruja o curandera», con la consecuente connotación peyorativa que ello implica. Además, se define el guillatún, una vez más, como la «ceremonia religiosa para invocar al Pillán», tergiversando las creencias religiosas de los mapuches: el Pillán, los espíritus de los antepasados, no es el interlocutor de la comunidad en el nguillatún, sino Ngenechén (Dios).

En síntesis, consideramos que en este texto aparecen conceptos y valoraciones que se alimentan de una ideología de raigambre positivista y evolucionista, a la vez que reproduce errores de conocimiento e interpretación acerca de los mapuches; por lo que no resulta adecuado para dar a conocer a los educandos chilenos una cultura originaria.

Perspectivas

A partir de los antecedentes reseñados, podríamos decir que constatamos, históricamente, la ausencia casi completa de un diálogo intercultural en la sociedad chilena; esta ausencia la hemos mostrado en relación con el fenómeno educativo, pero entendemos que ella hace parte de las demás relaciones sociales.

Desde allí nos surge la pregunta acerca de qué podría significar un diálogo intercultural profundo, auténtico, que incluyera no solo el fenómeno educativo, sino también otras dimensiones. Para abordar esta pregunta, daremos un pequeño rodeo. Tenemos por lo pronto en nuestra sociedad una cultura criolla relativamente reciente, que se entiende a sí misma como heredera de la cultura occidental, y que aparece como la cultura dominante, hegemónica u oficial; y más de una cultura indígena todavía viva (mapuche, aymara, atacameña), originaria de estos territorios y con elementos de continuidad milenaria.

Pero este análisis es todavía bastante esquemático, puesto que nos parece que no hay únicamente dos culturas en juego, o en conflicto o en relación. Podríamos legítimamente hablar de una cultura mestiza, que contaría con unos trescientos o cuatrocientos años de «amasijo», que podría eventualmente haberse generado en

Chile central producto de la coexistencia de españoles e indígenas. Se trataría de una cultura mezclada, campesina, arraigada a la tierra, con elementos del cristianismo tradicional y de la religiosidad indígena; probablemente podríamos encontrar allí música, danza, relatos, costumbres, arte, artesanías, creencias. Por otra parte podemos encontrar, producto del desarrollo capitalista sufrido, culturas populares construidas en conflicto con aquel: pudo haber una cultura obrera de los trabajadores de las salitreras, pudo haber una cultura obrera de los recientemente «reconvertidos» trabajadores del carbón, pudo o puede haber una cultura de los pobladores, habitantes de los márgenes de las grandes ciudades.

¿Qué tienen en común las culturas indígenas, la cultura campesina mestiza y las culturas populares mencionadas? Todas ellas se encuentran en una relación de desventaja respecto de la cultura criolla occidental; son culturas subalternas, dominadas. ¿De dónde el conflicto y la compulsión occidental por imponerse? Podemos hipotetizar que occidente pretende dominar a las otras culturas, porque ellas amenazan su existencia, en tanto ponen en cuestión su modo de vida. Es decir, que en las otras culturas habrían alternativas frente al modo de vida dominante. En nuestra opinión, esto es particularmente cierto en el caso de las culturas indígenas.

¿Qué ocurriría si la cultura criolla occidental dominante, aceptara verdaderamente involucrarse en un diálogo intercultural, en especial con el mundo indígena? A nuestro juicio, un diálogo intercultural podría significar, para la cultura criolla occidental, la posibilidad de relativizar la racionalidad instrumental. ¿Cómo se relativiza la racionalidad (o razón) instrumental? Desde la razón comunicativa (en la perspectiva de Habermas) y desde la racionalidad sapiencial (en la perspectiva del filósofo argentino J. C. Scannone). Diremos algunas palabras acerca de la distinción de Scannone entre «racionalidad científico-tecnológica» y «racionalidad sapiencial». «La primera corresponde a la racionalidad instrumental propiamente tal, que considera al mundo como objeto separado del sujeto, fuera de él, enfrentándosele, tal vez enemigo de él y por tanto susceptible de ser dominado y manipulado a voluntad. Esta racionalidad posibilita el desarrollo científico y tecnológico tal como lo ha llevado a cabo la cultura occidental. La racionalidad sapiencial, por su parte, consistiría en una perspectiva cognitiva que incluiría lo vivencial, la orientación ética, estética, la vida comunitaria y la trascendencia; se trata de una racionalidad que tiene como raíces, según Scannone, tanto las culturas americanas originarias como el cristianismo, y los «mestizajes» y síntesis que existen entre ambas matrices culturales. Así, la literatura sapiencial (indígena) no se limitaría a enseñar a manipular o a acumular objetos, sino a entregar orientaciones para la vida y para las relaciones intersubjetivas.

Según Scannone, en nuestro continente (en particular en las culturas indígenas) existe una primacía de la racionalidad sapiencial, la que (...) posee una lógica, un modo de operar, no analítico, lineal, racional, funcional, instrumental, sino simbólico, representativo, analógico, interpretativo, hermenéutico, orientador; una lógica de carácter no i-racional ni pre-racional, sino meta-racional. La literatura tradicional, y no solo la indígena, sino también la campesina mestiza, expresa esta cultura sapiencial latinoamericana».⁸

8 Reyes, Judith. 1998. "Educación e interculturalidad: un aporte a la democratización. Una reflexión desde el contexto de la cultura aymara chilena", op. cit., 155-156.

De este modo, podemos decir, para concluir (y dejando abierta la reflexión y el trabajo que ello implicaría), que la cultura criolla occidental tiene frente a sí a sus interlocutoras, las culturas originarias, habitadas por una racionalidad diferente. Si tuviera el coraje de dialogar y de hacerse permeable a ellas, podría surgir, como consecuencia o producto, un nuevo gesto de moderación, de relativización de su compulsión instrumental. Esta resulta ser, a nuestro juicio, una verdadera idolatría, una esclavitud, una atadura a los objetos, una visión unidimensional de la realidad humana. Una apertura intercultural nos acercaría a una vida más íntegra, más abierta a la riqueza y complejidad de la realidad humana y natural.

REVISTA DEBATE EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Año 13, Nº 20, Julio de 2006

FUNDACIÓN ALFABETIZADORA LAUBACH

CONTENIDO

Editorial: Las preguntas que avivan la sed 4

Una pedagogía para la paz desde los nuevos escenarios de la educación popular en Cali, Colombia. Miryan Zúñiga, Rocío Gómez 6

La lengua materna en el papel de la configuración de identidad e interculturalidad en el pueblo Nasa. Adonías Perdomo, Paulino Cayapú, Abelardo Ramos 20

La India será alfabetizada. Frank Laubach, traducido por Aura Inés Valencia 29

Los aprendizajes en las personas adultas que viven en condiciones de pobreza. Judith Reyes García 36

La mujer que masticaba palabras. Juan Almendares 48

FICHA BIBLIOGRÁFICA

TÍTULO: **Revista debate en educación de adultos**
ENTIDAD RESPONSABLE: Fundación Alfabetizadora Laubach
PUBLICACION: Medellín [Calle 51 No. 49-11 Of. 801]
COMPRENDE: 1998-2006: (20)
DESCRIPTORES: Educación de adultos; Alfabetización
PAIS: Co
IDIOMA: Spa
ISSN: 0121-9162
TIPO DOCUMENTO: Periódica
LOCALIZACION: CREDI, Bogotá, Colombia

En el CREDI	Más en la OEI
[Índice Boletín 115] [Índice de Revistas] [CREDI] [Más datos: credico@oei.org.co - correo]	[Programas] [Publicaciones] [¿Qué es la OEI?] [Buscador] [Mapa del sitio] [Contactar] [Página inicial OEI]

ACTAS de CIEL

[ISSN 0716 - 7520 - Universidad de La Serena - Chile]

Actas CIEL / Número 2 - Julio 1999**II Congreso Internacional de Estudios Latinoamericanos**

Estimado lector... sin más preámbulos, aquí te presentamos las ACTAS del II CONGRESO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS, que se llevó a efecto en la UNIVERSIDAD DE LA SERENA - CHILE, entre los días 28 y 30 de julio del año 1999.

Lamentablemente, a solicitud de sus propios autores o por omisión de ellos mismos, algunas ponencias presentadas en este congreso no pudieron ser publicadas en esta edición. El que estuvieran algunas de ellas en proyectos de publicación como obra mayor, junto a otros motivos diversos, personales a veces, nos han impedido mostrar la obra completa.

Con todo, la muestra que aquí presentamos cubre en general la casi totalidad del evento y constituye un testimonio modesto pero significativo de nuestro original compromiso con los estudios latinoamericanos.

Dr. Jaime Montes Miranda / Editor.

-
- Jaime Montes Miranda: "[Alocución de bienvenida](#)"
 - Dina V. Picotti: "[La construcción intercultural de nuestra identidad](#)"
 - Rolando Manzano Concha: "[Razón y sociedad: el mestizaje no asumido de América](#)"
 - Jorge Salgado Sanhueza: "[El sentido de nuestro filosofar](#)"
 - Sergio Vúskovic Rojo: "[La identidad cultural latinoamericana no es una mera invención intelectual](#)"
 - Judith Reyes García: "[Algunas condiciones de posibilidad del diálogo intercultural: obstáculos y perspectivas desde la realidad educativa chilena](#)"
 - Sergio Romero González: "[Cuerpo, tortura y fiesta. Bosquejos para un experiencia de latinoamericanismo](#)"
 - Susana Gavilanes: "[Construcción de género: del discurso filosófico al discurso popular](#)"
 - Elena López Delgado: "[Incaizando a los diaguitas de hoy](#)"
 - José A. González Pizarro: "[Desarrollo de las identidades regionales. De los criterios racionalistas al simbolismo. El caso de la II región de Antofagasta](#)"
 - Beatriz Cáceres Péfaur: "[Los problemas limítrofes en tiempos de globalización. El caso de Venezuela y Guyana](#)"
 - Carlos Calvo: "[Paradojas educativas](#)"
 - Manuel Farías Viguera: "[La perspectiva de género en la evaluación ex-post de proyectos](#)"
 - Mario C. Casalla: "[Razón y memoria. Notas para una ética en situación latinoamericana](#)"
 - Walter Hoefler Ebers: "[La elegía a Gabriela Mistral de Enrique Lihn: una elegía metapoética](#)"