
Cristián Muñoz Vera

Etnoeducación Crítica

**Ensayo desde un lugar que los
Kawésqar llaman Setékser**

Edición 2011

Punta Arenas - Chile

ETNOEDUCACIÓN CRÍTICA

©Cristián Muñoz Vera

Primera Edición, 2010

Registro de Propiedad Intelectual N° 194155

ISBN 978-956-332-757-1

Diseño Portada

MAURICIO VALENCIA C.

Diagramación

ENZO OYARZÚN GALINDO

Impreso en Chile por

WWW.EDICIONESONDEMAND.CL

Editado por:

EDICIONES CENTENARIO

Punta Arenas, Chile



Obra financiada por el
Fondo del Libro y la Lectura del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes

Agradecimientos

A mi esposa e hijos, padres y hermanos, amigos en general, que de diversas maneras contribuyeron a la realización del libro. Sin su apoyo, las dificultades de un agotador trabajo en precarias condiciones de tiempo y recursos, hubiera sido una tarea desoladora. En particular a Mauricio Valencia por la hermosa imagen de la portada y Alberto Aguilar por el sincero prólogo a este trabajo. Igualmente a las instituciones patrocinantes que aparecen en la solapa de este libro y al Fondo Nacional del Libro y la Lectura que financiaron esta obra.

A mis amigos de la Agrupación Kájef con quienes hemos generado espacios de diálogos, con la finalidad de promover un pensamiento crítico a la cultura local, su amistad ha sido un constante aliciente al trabajo incansable por abundar en el cultivo de mi producción ensayística.

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
INTRODUCCIÓN	11
CAPITULO 1: Cuestiones Preliminares	
Introducción	19
La problemática de la identidad étnica	20
Crítica al modelo civilizatorio	27
Importancia de la interculturalidad	34
El enfoque etnoeducativo crítico como aporte a ola Educación Intercultural	39
CAPÍTULO 2: Hacia una definición de Etnoeducación Crítica	
Introducción	42
¿Qué entender por Etnoeducación?	46
¿Qué es la Etnoeducación Crítica?	52
Aportes de la Pedagogía Crítica a la Etnoeducación....	57
Por qué una Etnoeducación Crítica local.....	67
Etnoeducación Crítica e Indigenismo	81
Etnoeducación y Etnodesarrollo.....	88
CAPITULO 3: Etnoeducación Crítica y	

Transversalidad en Educación	
Introducción	97
Etnoeducación Crítica y Educación	
en Derechos Humanos	100
Etnoeducación Crítica y Formación en Valores	105
Etnoeducación Crítica y Educación Sustentable	109
Etnoeducación Crítica y Educación para la paz.....	112
CAPITULO 4: Cuestiones Didácticas en la	
Etnoeducación Crítica	
Introducción	118
Experiencias Etnoeducativas Diversas	119
Experiencias Etnoeducativas en Patagonia Chilena ...	125
Etnoeducación Crítica y Didáctica para lo local	130
CAPITULO 5: Material en Patagonia Chilena para	
una Etnoeducación Crítica	
Introducción	133
Material Literario Etnoeducativo.....	134
Materiales Visuales y Auditivos Etnoeducativos.....	139
Arte - Etnoeducación Crítica - Subalternidad	149
CONCLUSIÓN	154
BIBLIOGRAFÍA.....	162

PRÓLOGO

La tradición de Montaigne

Se me ha pedido hacer el prólogo de etnoeducación crítica, como se titula el libro de Cristian Muñoz. No soy un experto en los contenidos que trata este libro y tampoco un avezado investigador del ensayo, género literario al que se adscribe este texto; pero debo decir a mi favor, y es el motivo por el cual he aceptado este desafío, que mis apasionadas lecturas de importantes exponentes del género me permiten tener la osadía de decir algo. Otro motivo por el que doy un pie adelante es que no voy a escudriñar en el análisis central del trabajo de Muñoz, sino que en esa relación tangencial, pero vital, que desarrolló en la introducción. Una reflexión a partir de la experiencia de la escritura. Y no podía ser de otra manera, si entendemos que el texto ensayístico es un despliegue que se constituye en la autoobservación. Observar sus propios pasos, examinar su *modus operandi* lo inscribe en la tradición que instauró Montaigne hace un par de centurias ya, pero que sin embargo sigue vigente. Esta vigencia, a mi parecer, se debe justamente a que el tema principal del ensayo es la exposición de un problema. Si ese problema se resuelve o no, no exalta ni degrada la vida del texto.

En esta reflexión, Muñoz deja entrever que es el lenguaje el que se pone en cuestión. Cómo decir aquello que para decirlo, el lenguaje

que tenemos no puede decirlo a cabalidad. En este sentido, el ensayo no es diurno. En la noche, acompañado de una linterna y con escasa visión, el ensayista toma el desafío de salir a merodear y, por eso, cada cosa que encuentra tiene la validez del hallazgo.

La cuestión es justamente, cómo rescatar, como dilucidar, discurrir la pluma y tocar el punto de los problemas de una cultura subyugada, desterrada y olvidada con el mismo material con que se llevó a cabo tal infamia: el lenguaje y el pensamiento occidental. Y, de paso, dejar traslucir que todo este esfuerzo intelectual es también un cuestionamiento interno, un hablar de sí mismo.

Pero aquí hablar de sí mismo no es una cuestión biográfica. Como tampoco el análisis sobre la etnoeducación un análisis meramente sociológico. Tal vez sea el punto en que ambas cosas se intersectan o se anulan.

Cuando el tratado, la investigación, el libro pedagógico no pueden decir, por temor a equivocarse, a perderse, el ensayo vislumbra un recorrido. Y caminar por la oscuridad constituye su razón de ser. La experiencia de buscar en la sombra de sí mismo, en la sombra del lenguaje, la escritura y el pensamiento.

Problematizarse a sí mismo. Salir a perderse y en ese perderse encontrarse; salir con toda su estructura de hombre occidental a la vez orgulloso y agotado para recorrer este paisaje devastado de una cultura apartada y silenciada, pero que a la vez se resiste al olvido.

Importante es que Cristian Muñoz no se arroja a esta búsqueda con la visión de una propuesta política ni un sistema ideológico, tampoco se arroja a la nostalgia como ocurrió con las utopías latinoamericanistas, sino que va adelante con el brío y la imaginación del alquimista que busca nuevos elementos, elementos que le puedan servir de oxígeno, elementos que hemos olvidado y a la vez nosotros mismos silenciado; pero que, si los encontramos e incluimos en nuestro laboratorio existencial, podemos darle una transformación en la medida de nuestra realidad y nuestras necesidades para incorporarlos a nuestra vida, y no

como lo hace nuestra historiografía, que se ocupa de ellos como piezas de museo.

Alberto Aguilar

INTRODUCCIÓN

Probablemente el desafío de un ensayista, como afirma Ortega y Gasset en su obra “Meditaciones del Quijote”, no se trata de la construcción de epítomes, sino más bien, consiste en tener la voluntad de observar en forma acuciosa la realidad circundante de quien escribe; porque lo que se busca narrar en esa maraña de complejidades, es en cierta medida, “el mundo” del mismo escritor. Su obstáculo es él mismo. Por ende, ensayar sería:

“...lo que un humanista del siglo XVII hubiera denominado “salvaciones”—. Se busca en ellos lo siguiente: dado un hecho —un hombre, un libro, un cuadro, un paisaje, un error, un dolor—, llevarlo por el camino más corto a la plenitud de su significado. Colocar las materias de todo orden, que la vida, en su resaca perenne, arroja a nuestros pies como restos inhábiles de un naufragio, en postura tal que dé en ellos el sol innumerables reverberaciones...”¹

He querido recoger estas palabras de Gasset, para decir que todo ensayo posee un poder: el de “salvar”. De modo que aquellos elementos de la realidad que investiga el ensayista, permitan “rescatar” elementos de la vida y con ello posibilitar emprender un “viaje” que se transformará en una suerte de travesía épica.

Utilizo el simil de lo épico, porque la realidad se vuelve muchas

1 Ortega y Gasset, José; Meditaciones del Quijote, Editorial Alianza, España., 1981.

veces intrincada y hermética, exigiéndonos la provocación de una fuerza interior para superar contratiempos propios del proceso investigativo. De allí que me parezca pertinente usar la palabra “salvar”, en su sentido de sortear obstáculos. Pero también es relevante pensar la acepción del término “salvación” desde su sentido cristiano, o más bien, en lo que la teología latinoamericana ha llamado “opción por los pobres”, frase que muestra el profundo sentido de la *salvación* desde la perspectiva cristiana; una experiencia donde lo humano se nos presenta como “despojós”, existencia a la cual aparentemente no vale la pena dedicarle contemplación, pero que sin embargo, la religiosidad del cristianismo persevera en sostenerse desde una fuerza espiritual, que mueve la conciencia a insistir en reconocer de aquello *insignificante*, una grandeza en esa aparente nimiedad.

Desde la perspectiva del ensayo, relatar como salvación, ha sido mi experiencia singular con el tema indígena, quizás porque lo vivenció como una realidad silenciada; omisión de la cual me sentí formando parte, pero que, pese a ello, pude entender que esa misma condición silente era capaz de abrirse camino para querer decirnos “algo”, e invitarnos a comprender una sentencia de la vida: “más que salvar a otros, *salvando*, nos salvamos a nosotros mismos”; puesto que en el acto de narrar lo indígena como una realidad olvidada en su valor ancestral, el ensayo me parecía una “tabla de liberación” que me expiaba de mis culpas generacionales. Allí radica el sentido de la *salvación* en el uso del presente ensayo.

Creo, en lo particular, que este ensayo permite reflexionar sobre las “ausencias presentes” en medio de nuestra sociedad; una suerte de enfrentamiento con nuestro “pasado”, mirada evocativa de un pretérito que nos puede incomodar, o bien, que nos mueva desde un pasado de indiferencias para formar parte de un proceso intercultural, que hoy se torna un desafío. Dicho objetivo, es la construcción de “pinceladas”, en que las palabras dibujan esa realidad indígena histórica, donde la riqueza y la miseria se cruzan. Pero en dicho ejercicio de relato, al mismo

tiempo terminamos narrándonos a nosotros mismos, ya que siempre concluimos nuestra lectura tomando una postura frente al tema, debido a que nuestra reflexión nos llevará inexorablemente a una conducta determinada: estar a favor, en contra o querer parecer neutrales ante estos temas.

Lo importante, por consiguiente, es tener conciencia de que ese “algo”, que en el ensayo será una búsqueda de significados e instalación de tópicos para generar diálogos, son la invitación a pensar y motivar una propuesta concreta que nos mueva a la acción intercultural. De modo que usted amiga(o) lector, se constituye no sólo en una circunstancia del escritor. Usted, al interpretar, es invitado a formar parte de esta “conversación”, esperando además, que su lectura sea la novedad a lo escrito, en tanto que su interpretación, aceptación o rechazo, perplejidad o admiración, son parte integrante del accionar ensayístico.

Otro carácter relevante en el ensayo es aquel de superar la justificación de “los adornos prestados”- es decir, las citas- como afirma el precursor de dicho género, Michael Eyquem de Montaigne. Un ensayista debe ser quien amasija las ideas ajenas, con la pretensión del arte de hilar estas apoyaturas. El acto ensayístico, en términos simples, cumple con la finalidad de poder decir a partir de aquello que otros pensaron, algo novedoso. El mismo Montaigne en su obra “Los Ensayos” escribe:

“Así, lector, soy yo mismo la materia de mi libro... Ciertamente, le concedo a la opinión pública que estos adornos prestados me acompañan. Mas no entiendo por ello que me cubran ni me oculten: es lo contrario de mi intención, que no quiere hacer gala más que de lo mío...”²

En efecto, gracias a las investigaciones, el ensayista se siente

2 Montaigne, Michael; *Los Ensayos*, Editorial El Acantilado, Barcelona, 2007

acompañado por el acervo de tantos autores que le precedieron en la reflexión sobre temas de interés común; pero es él quien habla y es consciente de ello. Sin sus apuestas para escoger los libros e ideas más significativas en su búsqueda, no habría sinceridad o identidad en la narración ensayística. Su riqueza interior viene de ahí; su sinceridad radical, su libertad de opinión, se dibujan sobre esas voces de fondo. Sin los otros, sin sus lecturas y sus citas, el ensayista no tendría nada que decir y ni siquiera se conocería. Con esto quiero indicar que mi pretensión al escribir un libro, es que los análisis aquí propuestos sean simplemente una apuesta dialógica, donde usted como lector tenga un papel relevante al querer interpretarlas concediéndole de mi parte todo el respeto a quienes me preceden en la investigación del tema que busco abordar en este ensayo.

En consecuencia, el ejercicio de escribir, nos enfrenta a la disyuntiva de la literatura como imposibilidad por definir verdades, idea que sostiene Maurice Blanchot³. Esto significa que el libro nos recuerda que nuestros axiomas de la realidad, al ser analizados por otros o ser descritos desde otros, son puestos a prueba en el acto mismo de la interpretación. Con ello digo que durante el proceso de la lectura, usted amigo(a) lector, al interpretar lo que yo diga, seguramente mis ideas puedan ser superadas, rechazadas u aceptadas parcial o totalmente. En dicho acto, se cumple el objetivo de escribir, que según Blanchot es re-escribir la realidad con el otro. Lo relevante aquí, es por tanto, no la intención de determinar una verdad absoluta, sino el construir conjuntamente atisbos hacia una posibilidad de pensar la realidad.

Cuando escribí *Ouseraqás*, mi primer libro, esboqué algunas ideas que pudieran parecer el tejido entramado de un conjunto de aportes que otros autores han desarrollado y con los cuales poder repensar el tema indigenista desde una óptica vinculada a los derechos humanos. La carga ética en dicha interpretación personal de una particular

3 cfr. Blanchot, Maurice., El Espacio Literario, Edit. Paidós, España, 2004

realidad, no es más que una perspectiva individual que busca sostener su reflexión fundamentándose en la mirada de otros que han realizado el viaje de comprender esta particular problemática, antes que yo; esto obviamente no anula mi pretensión de singularidad para exponer lo que busco comprender, pero más allá de todo deseo de originalidad, el presente ensayo es una invitación a pensar nuestra vinculación con ese mundo indígena y hacerse cargo de la cuestión del silenciamiento cultural de un grupo humano que nos cuestiona respecto de la desidia y complicidad ante las causas de tan nefasto acontecimiento: su continuo proceso de subalternización.

En el contexto referente a la problemática del “silencio”, la Etnoeducación Crítica me parecía un desafío intercultural a resistir los resabios de diglosia, etnocidio, asimilacionismo, xenofobia, eurocentrismo, etc., que puedan continuar presentes en la actualidad frente a las etnias originarias. Dicho examen pudiera considerarse una “novedad”; pero advierto al lector que tal invención merece más crédito en la obra de José Carlos Mariátegui, “Siete Ensayos de interpretación de la realidad Peruana” (1928) y “Las Venas Abiertas” (1971) del periodista uruguayo Eduardo Galeano, entre otros; lecturas que merecen mi mayor admiración.

La obra del destacado escritor peruano, se puede considerar una crítica sobre lo que él llamó feudalismo civilizatorio durante el proceso de las repúblicas latinoamericanas, categoría que se relaciona al gamonalismo peruano, cuyo equivalente local es el latifundismo estanciero de fines del siglo decimonónico. Por su parte, Galeano construye la mirada de una América Latina que desde su descubrimiento hasta nuestros días ha experimentado un proceso sistemático de abusos, primero desde Europa y más tarde Norteamérica y sectores latinoamericanos que ávidos de sus riquezas, determinan la exclusión de los pueblos indígenas. Si bien es cierto que comparto las miradas de estos autores sobre tan compleja problemática humana y social, que posee repercusiones en lo cultural, me importa repensar salidas

propositivas a esta ignominiosa condición de subalternidad que viven bastos segmentos de la población; no con el objeto de instalar un paternalismo, pues sería continuar considerando al mundo indígena como una cultura inferior o infante; sino que me intriga buscar una apuesta que revalore la riqueza cultural indígena para potenciar un dialogo interétnico respetuoso y beneficioso para la humanidad que, por cierto, ha dado importantes pasos en nuestra contemporaneidad.

En este sentido, me uno a una serie de autores que sin perder el análisis crítico de la realidad indígena, plantea lecturas propositivas de relación interétnica, como es el caso de los teóricos de la interculturalidad.

La interculturalidad posee larga data. Por ejemplo, podemos leer el trabajo del ensayista catalán Eugenio D'Ors (1881-1954) en su obra "Glosas", dirigido a la nación Boliviana y por medio de la cual se indicaba que la educación de ese país altiplánico "*no podrá prescindir de que en Bolivia existan indios, quechuas o aymaras*"⁴, crítica que realizaba hacia los intelectuales de esa nación ya que como él explicaba:

*"muchos de ellos viven en el extranjero.... Otros, aun dentro del país, han tomado la vida con las gracias, pero también con las limitaciones del diletante"*⁵

La crítica de las *Glosas a la Nación Boliviana*, tiene como objetivo promover un pensamiento acerca de la educación que no ignore la presencia indígena y que permitiera, en palabras de D'Ors:

"desarrollar la raza, estimular su actividad, en el sentido de sus virtualidades y que permitiese sus aptitudes naturales. Utilizar estas

4 De Ors, Eugenio; *Glosari de Xenius*, Talleres Gráficos Montserrat, Barcelona, 1915

5 Ibidem

*aptitudes en provecho de la organización nacional*⁶

En el mismo sentido, el educador boliviano Elizardo Pérez, Director de la *Escuela Indigenal* (1937) posterior a la Guerra del Chaco, concibió un movimiento pedagógico que creará el sistema nuclear en base del ayllu aymara y quechua, imbricando estas ideas bajo la convicción de que la *escuela indigenal* no podía ser simplemente un establecimiento para enseñar a leer y escribir (aculturación) sino que se trata de promover el desarrollo de una cultura ancestral.

Ahora bien, es cierto que se han dado pasos importantísimos en materia de reivindicación y valoración del indigenismo en Latinoamérica, como así mismo en educación indigenista ya sea a través de las experiencias en Etnoeducación en Colombia, la educación intercultural bilingüe chilena y otros países. Lo relevante es que estos adelantos respondan a una mirada crítica sobre el estado social y cultural de las etnias originarias en América Latina, lectura de una realidad de exclusiones que será la que permita avanzar en estas materias y que a mi juicio posee tareas pendientes, principalmente en lo referente a una relación interétnica que contribuya al fortalecimiento del progresivo crecimiento de un acervo intercultural.

Durante un periodo importante de nuestra historia latinoamericana, la cultura dominante no indígena subsumió de la indígena su acervo cultural, silenciando su lengua y costumbres. Más allá de los revanchismos, es hora de crecer hacia una relectura de la relación intercultural, donde la cultura no indígena se permita enriquecer su visión de mundo desde la mirada indígena. Ese es el proyecto de este libro bajo la contribución de este nuevo enfoque pedagógico que he denominado Etnoeducación Crítica.

Sin duda que la temática de educación indigenista en perspectiva intercultural posee un amplio espectro de trabajos. La intención de este

6 Ibidem

ensayo no es superar tan lato progreso de modelos educativos, sino más bien aportar con otro enfoque pedagógico al campo educativo étnico. Además, como estoy convencido de que los universalismos no reducen las problemáticas particulares, quiero orientar esta reflexión con el objeto de analizar cuestiones locales, que posibiliten repensar esta problemática para una zona específica que actualmente se puede expresar en un término kawésqar: *setéksér*, cuyo significado es: “desde el sur”. Por tanto, mi apuesta que no pretende la exaltación de un regionalismo, quiere ser un “guiño” hacia un ensayo comprometido; esto quiere decir, que me ubico entre aquellos que piensan que se escribe para aportar en la transformación de la realidad donde se ha vivido con cierto grado de vinculación; que es para mí la mejor forma de testimoniar las convicciones.

En consecuencia discutiremos ¿por qué relevar el tema indigenista?, ¿Cuál es la pertinencia de una Etnoeducación Crítica?, ¿Qué importancia tiene este proyecto y qué aportes pedagógicos puede sumar?, ¿Qué factores de la cultura indígena deben invitar al intercambio cultural para acrecentar el acervo del mundo no indígena?, etc. Constantemente dichas disquisiciones recurrirán a ejemplos tomados de nuestra realidad local, que he preferido llamarla *setéksér*, vocablo que proviene de la etnia Kawésqar a la que debo mi tránsito en este mundo de preocupación por lo indígena.

El objetivo de una palabra tan ajena de mi lengua castellana, no es otro que rescatar el simbolismo que posee usar el habla de una cultura silenciada en su lengua original, con la cual ancestralmente dicha etnia canoera surcaba las zonas más australes del mundo... Pero mi estimado lector, tenga presente que no utilizo ese término en su sentido confinante a límites geográficos, sino más bien intento otorgarle un sentido metafórico, esto es, considerar la palabra para pensar la idea de “lugar donde habitamos”, en este caso, *setéksér* sería el vocablo que nos traiga a la conciencia el recuerdo de que moramos en un territorio que tuvo unos habitantes originales que aún están en medio nuestro y de quienes nos queda mucho por aprender desde su propia voz.

CAPITULO 1

“Cuestiones Preliminares”

Introducción

Antes de iniciar el capítulo primero, es importante considerar para la comprensión del presente ensayo, que los esfuerzos aquí descritos, tienen por objeto esbozar una disciplina que definiremos como **Etnoeducación Crítica**; la cual intenta abordar el problema de la construcción de identidad en el contexto de una tensión con la interpretación colonialista del término civilización. En dicha visión crítica al colonialismo, además se pretende legitimar la necesidad por empoderar el concepto de interculturalidad.

Lo que desarrollaremos en el presente capítulo es asumir estas problemáticas para luego exponer, cómo la etnoeducación puede asumir estos desafíos y convertirse en un área del saber que aporte particularmente en el ámbito de la educación intercultural. Dichos elementos preliminares para iniciar nuestro “viaje” ensayístico, nos indicará un esbozo de lo que denominaremos Etnoeducación Crítica. Esta forma pedagógica, intentará además presentarse para éste libro, aplicando ejemplos desde una particular experiencia provinciana.

La problemática de la identidad étnica

Hablar hoy de quién es Kawésqar, Aymara, Kuna, Quiché o cualquier otra etnia originaria en América Latina, se vuelve un tema de alta complejidad por todo lo sucedido en la historia latinoamericana. Xenofobia, etnocidio, diglosia⁷, aculturación, etcétera, han constituido una hibridación entre lo indígena y no indígena, cuya tendencia propende a invisibilizar las etnias en sus costumbres y lengua, volcando la cuestión de la identidad étnica hacia un silenciamiento de estas colectividades, y que en el marco de las relaciones interétnicas, si bien obtienen en la actualidad reconocimiento; como por ejemplo sucede en el caso chileno por leyes como la 19.253, dicha valoración y legitimación aun requiere mayor fortalecimiento.

Es así que las etnias de bajo desarrollo poblacional y que comparten un mismo espacio territorial en los estados naciones del continente americano, manifiestan complejidades en el reconocimiento de sus modos culturales de comportamiento, por el sólo hecho de ser grupos minoritarios frente a la llamada “sociedad dominante”.

Ahora bien, para discutir este particular tema indígena, se requiere partir por la superación del uso del término *raza*, en el sentido que diversos grupos xenófobos utilizan dicho vocablo para legitimar una supuesta superioridad racial y con ello afirmar que existen unas identidades culturales superiores a otras.

La palabra raza se usó en el campo de la biología hacia el siglo XVI, principalmente para referir a los grupos en que se subdividen algunas especies biológicas a partir de una serie de características

7 Los conceptos etnocidio y diglosia serán muchas veces utilizados en éste ensayo. Ellos hacen mención a una temática vinculada a los derechos humanos. Primero porque la palabra etnocidio explica como una cultura dominante lleva a otra a deponer sus costumbres para incorporar la de su contraria, al punto de olvidar su acervo. Segundo, porque la diglosia, describe la pérdida de la lengua debido al mismo proceso del etnocidio.

que se transmiten por herencia genética; dicha nomenclatura tendrá impacto en la antropología para referirse a grupos humanos en razón de características físicas y culturales, concepción que permitió a diversos intelectuales fundamentar sus sentimientos racistas, infiriendo que algunas etnias eran genéticamente más dotadas de inteligencia que otras.

Desde que en 1905, el Congreso Internacional de Botánica, realizado en Viena, eliminará el valor taxonómico de raza, debido a que la clasificación impedía considerar dinámicas propias de las especies y que más aún si se aplicaba en seres humanos, manifestaba el absurdo de su aplicación, desde entonces, la antropología ha optado tratar el tema de la diversidad de culturas con el uso del concepto *etnia*.

Hablar de lo indígena, en términos de raza, ha sido por tanto extirpado en este siglo y en su lugar comenzó a cobrar vigencia la idea de que para referirnos al tema de la identidad social, es preciso delimitarse a las relaciones culturales que se dan al interior de los grupos étnicos y en su interacción con su medio. Un ejemplo claro de ello es durante la creación del Instituto Indigenista Interamericano, que durante su segundo congreso celebrado en Cuzco (1948) se presentó la ponencia del doctor Alfonso Caso, quien introdujo una definición cultural sobre el indígena: “*Es indígena todo individuo que se siente pertenecer a una comunidad indígena*” y establecía cuatro criterios fundamentales en su explicación: biológico, cultural, lingüístico y psicológico. Aclarando finalmente que:

*“Una comunidad indígena es aquella en que predominan elementos somáticos no europeos, que habla preferentemente una lengua indígena, que posee en su cultura material y espiritual elementos indígenas en fuerte proporción y que, por último, tiene un sentido social de comunidad aislada dentro de las otras comunidades que la rodean, que la hace distinguirse asimismo de los pueblos blancos y mestizos...”*⁸

8 Cfr. Caso, Alfonso. Definición del indio y lo indio, en *América Indígena*,

Otro problema coexistente en la construcción de identidad étnica, se vincula con la incorporación de las etnias minoritarias al interior de los grupos dominantes a la sociedad que pertenecen. En este contexto pareciera que la diversidad cultural se contraponen al objetivo de unificación en los esfuerzos históricos de los Estados Naciones, en cuanto que los grupos humanos que viven al interior de un territorio común, debieran deponer sus diferencias a una homogeneidad representada bajo un gentilicio sobre el cual se puede exigir una serie de pautas sociales, jurisprudenciales, económicas, políticas, etc. En fin, se constata un antagonismo entre institucionalización y diversidad cultural, en los contextos de formación de identidad, donde la idea de multiculturalidad aparenta no tener cabida.

“(...) la invención de la cultura nacional está directamente ligada a la invención del Estado...” podemos considerar esta idea con la secuelas directas de los procesos colonizadores y de sus efectos en los discursos de la modernidad que aún permanecen vigentes, como una consecuencia del modelo Europeo-Occidental que, desde su tradición, se define a través de lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo, lo racional y lo irracional, entre otras opciones dicotómicas. En este contexto parece aceptable conceder que el Estado Nación se ha constituido desde la aplicación de una violencia racional, ejercicio de fuerza que posee según Bourdieu explicación en los “sistemas simbólicos” que cumplen una función política de instrumentos que imponen o legitiman formas de dominación, contribuyendo con ello a asegurar lo que Max Weber llamó la “domesticación de los dominados”.⁹

Ahora bien, esta problemática que también llamaremos de

vol. VIII, n° 4, México, 1948

9 Cfr. Browne, Rodrigo. “Por la Razón o la Fuerza”: Estado, Violencia y Marginación en el ámbito de la Comunicación Intercultural, artículo en la Revista: Razón y Palabra, Universidad de Playa Ancha, n° 31, Valparaíso, Chile.

homogeneización, es transferible a nuestra sociedad chilena, pues existe una importante chilenización¹⁰ de nuestras comunidades étnicas amerindias. Las comunidades indígenas en Chile a lo largo de todo el país -y de acuerdo al censo del año 2002- superan la cantidad del millón cien mil indígenas, dentro de un universo superior a los quince millones de habitantes, dato que permite reconocer la diversidad étnica que se reparte por diferentes zonas de nuestra geografía nacional; pero pese a esta diversidad, el sentimiento de identidad étnica como objeto de valoración, ha sido pobremente reconocido por los no indígenas y hasta el siglo pasado era complejo pedir a un indígena que reconociese su descendencia étnica originaria, ya que sería objeto de burlas y rechazo social.

El noventa por ciento de tales comunidades étnicas que viven en Chile, son mapuches (principalmente presentes en la región de la Araucanía) y el resto se dividen entre las etnias Aymaras (zonas norte) y Rapa Nui (Isla de Pascua - quinta región de Valparaíso) y las etnias de la Patagonia chilena que son minoría en peligro de extinción (etnia Kawésqar y Yagán). Estos indígenas que han visto chilenizada su cultura en costumbres y lengua, entienden que dicha situación no ocurre así con la cultura chilena, que no ha integrado por ejemplo en todos los establecimientos educacionales, programas formativos para el aprendizaje de los idiomas ancestrales de nuestros pueblos originarios. Esta desidia puede aparentar una violencia simbólica ejercida desde la sociedad chilena no indígena, responsabilidad que recae por no enfatizar, en sus prácticas cotidianas, el reconocimiento a que lo indígena forma parte esencial de su identidad común.

Browne, citando a Néstor García Canclini recuerda que: *“la tesis hispanista adjudicaban el bien a los colonizadores y la brutalidad a los indios,*

10 Cfr. Salazar Gabriel y Pinto Julio, Historia contemporánea de Chile. Volumen II. Actores, Identidades y movimientos, Cap. IV Las etnias Indígenas. Editorial LOM, Chile, 1999.

*mientras que para la tesis indigenista o etnicista los españoles y portugueses no pueden ser más que destructores*¹¹, pero al mismo tiempo nos advierte que esta forma de describir la relación interétnica en forma tan dicotómica se torna simplista. El mismo Browne fundamenta esta advertencia, indicando que la violencia y dominación entre un grupo y otro no comenzó con los colonizadores en el “nuevo mundo”, sino que entre los mismos españoles y también al interior de las mismas comunidades indígenas, existieron luchas y prejuicios racistas y de clase; como al mismo tiempo hubo importantes figuras europeas que defendieron las etnias originarias. Al respecto afirma:

*“Como podemos apreciar, las estrechas fronteras delimitadas por los estados-naciones que, cada vez más, se van difuminando y dejando de lado las distinciones entre iguales y diferentes. Los Mismos y los Otros, en nuestras sociedades posmodernas, se van relacionando y generando resultados mixtos que carecen de definiciones exactas y específicas como exigían (y, en ocasiones, exigen) los Estados que defienden sus impolutas culturas, ante los impredecibles e incontrolables panoramas multiculturales”*¹²

En consecuencia, apuntar a un conflicto interétnico perenne e irreconciliable de culturas en Latinoamérica, se vuelve hoy un absurdo; pues no se puede pretender que la relación indígena - no indígena sea un eterno enfrentamiento. En este sentido es importante revisar la lectura de María Teresa Luiz, “Relaciones Fronterizas en Patagonia: La convivencia hispano-indígena a fines del periodo colonial” (2006) donde intenta describir las dinámicas inter-raciales, particularmente los modos en que se articularon las relaciones de poder en las áreas donde los indígenas conservaron su autonomía y que definieron un particular régimen de intercambio, basado en la reciprocidad bajo prácticas de

11 Cfr. Browne, Rodrigo. *Por la Razón o la Fuerza...* op. cit

12 Ibidem

hospitalidad, política de dones y comercio regular; cuestiones que favorecieron cierto equilibrio de fuerzas, derivando en la disminución de la conflictividad en pleno periodo colonial.

Así como Luiz nos invita a pensar que no se puede afirmar históricamente que la relación indígena – no indígena siempre comportó una dinámica de violencia vejatoria hacia los pueblos originarios, García Canclini nos pone frente a la disyuntiva de cuestionarnos si en la actualidad se puede hablar de un esencialismo que sea propio de la cultura indígena, o si existe realmente una identidad latinoamericana. Esta problemática es levantada en razón del concepto hibridación; y en ese contexto cabe la pregunta ¿es posible reconstruir una vinculación intercultural de relación interétnica entre el mundo indígena y no indígena, cuyo eje central sea el respeto mutuo? Para responder esta interrogante partamos del mismo concepto de hibridación.

Canclini afirma que no hay duda de que la mixtura indígena – no indígena existe desde hace mucho tiempo, y se ha multiplicado espectacularmente durante el siglo XX: casamientos mestizos; representación de figuras indígenas y africanas con santos católicos en el umbanda brasileño; melodías étnicas entrelazadas con música clásica y contemporánea; combinatoria de sabores culinarios, etc. Por tanto, la hibridación, que desde una concepción propia de las ciencias sociales, refiere al vínculo entre diferentes formas culturales para constituir nuevas identidades impediría sustentar la existencia de identidades “puras”. Lo importante, en consecuencia, es constatar que existen identidades con costumbres, prácticas, estéticas, etc., que las caracterizan y que pueden dialogar con otras formas idiosincráticas diferentes; produciéndose así nuevas posibilidades de pensar la identidad en un modelo cultural más flexible y eliminar la noción de “pureza racial”, particularmente si se trata de imponer la pretensión de instalar la idea sobre la existencia de supuestas “razas superiores”.

En este contexto la interculturalidad aparece como una forma de comprender la identidad en tanto que apertura sobre la diversidad y

que se vincula fundamentalmente con la problemática indígena, bajo la idea de respeto e incorporación a costumbres ancestrales y lengua nativa. Es cierto, América Latina se comprende por su proceso de hibridación, en que los nativos fueron incorporando elementos culturales de otros grupos humanos hacia un sincretismo; pero también es real que lo mestizo ha producido una suerte de olvido de un cúmulo de sabiduría indígena que es el nuevo camino al que invita la Etnoeducación Crítica.

Entiendo por tanto que la relevancia del concepto hibridación es importante para reconocer la complejidad de posibilidades que coexisten al interior de un grupo étnico. Comprender el mundo indígena hoy es una tarea de mucho trabajo. Dicho esfuerzo permitiría generar una directa influencia sobre las prácticas de los sujetos que componen esos grupos humanos y entre sí, considerando positivamente, desde ambas posiciones, las formas conductuales del otro, ya que caeremos en la cuenta que todo grupo social posee un valor de rescate patrimonial, sólo por el hecho de ser diverso.

Permítanme un ejemplo provinciano. Los kawésqar habitantes del extremo sur en Chile, tenían la costumbre del c'as,¹³ un acto que corresponde a una ofrenda sin necesidad de trueque como correspondencia, práctica que se volvía común en el encuentro entre individuos o familias de dicho grupo aborígen. Esta costumbre no se distancia para nada de nuestra usual idea occidental de solidaridad, de modo que el mundo indígena contiene en sí, rasgos de particularidad societal de lato valor moral y ético, el cual da cuenta de su constante fortalecimiento como estructura colectiva y comunitaria. En este contexto, algunas costumbres de los pueblos originarios poseen una carga valórica que deben ser analizadas en su particularidad, a fin de que nos inviten a dialogar sobre los beneficios de recuperar prácticas ancestrales para nuestra cotidianeidad en un marco de relación intercultural que beneficie un mejor desarrollo cultural, y así ampliar

13 Cfr. <http://www.kawesqar.uchile.cl/cultura/index.html>

los márgenes de respeto a la diversidad étnica, sin necesidad de intentar homogeneizar las diferencias culturales, ni subsumir la identidad de un grupo étnico, por considerarle “inferior”.

La crítica al modelo civilizatorio

Cuando los ilustrados usaron el vocablo civilización en el siglo XVIII, en el marco conceptual de la teoría del progreso, su finalidad era contraponer civilización y feudalismo como epítome de una nueva forma de vida racional; por extensión, lo que no contenía aquellos parámetros de lo representado como civilizado, pasó a identificarse con la idea de barbarie, salvajismo o, en general, atraso. Durante todo el siglo siguiente, esta percepción ilustrada formó parte de la visión progresiva de la historia humana, según la cual la evolución social consistía en una constante elevación de los niveles morales y materiales de vida, gracias fundamentalmente al avance del saber.

En este contexto, ciertos grupos humanos se autodenominaron “civilizados” en razón de los adelantos de su cultura, representada en diversas expresiones humanas como el arte y las ciencias. Por consiguiente los relatos de prácticas que no se asemejaban a lo que ellos determinaban como civilizado, eran prejuiciadas erróneamente como salvajes. Intentemos ejemplificar.

“Cuando los antiguos kawésqar encontraban una ballena muerta en la playa, realizaban una ceremonia. Los hombres kawésqar construían una choza, y las mujeres permanecían afuera al lado. Algunos hombres y mujeres se pintaban las caras con líneas verticales u horizontales con la ceniza negra de un palo carbonizado; otros se pintaban con arcilla roja y blanca. Después, como parte de la ceremonia, la gente lloraba, gritaba, cantaba y bailaba por la ballena, y todas las familias que se encontraban cerca participaban. Después de la ceremonia, se tomaba y se preservaba la carne. La última vez que se hizo esta ceremonia fue cuando la mayoría de los abuelos que aún viven

tenían entre tres y cuatro años. Solamente el Abuelo Alberto Achacaz logró realmente presenciar esta ceremonia porque tenía diez años en esa época.”¹⁴

La presente cita puede ser considerada o bien como una expresión cultural diversa, pero también como un relato que da cuenta del comportamiento de un grupo humano *salvaje*, en el sentido de atraso cultural. Quienes insisten en considerar la segunda interpretación, lo que hacen es emitir un prejuicio, pues no consideran el contexto histórico, social y cultural en el que se produce tal costumbre; de modo que para interpretar correctamente la conducta descrita en el presente relato, es necesario ponderar el profundo sentido gregario en el que se genera esta acción de conjunto, que buscaba el beneficio de toda la comunidad, además de preservar las tradiciones y valoración de respeto con la naturaleza y la religiosidad existente de las etnias más australes de la tierra.

Para quienes continúan con el prejuicio de homologar lo indígena con lo bárbaro o “inculto”, es radical expresarles que esta apreciación no es un hecho de la realidad, sino una circunstancia de un proceso histórico en el que aparece la palabra *civilización*; con ello nos referimos al paso del medioevo al mundo moderno respecto de la transición de la vida campestre a la ciudad. Es así como el término latino *civitas* (lo civilizado) se torna representación de cortesía, educación, refinamiento, etc. y por consiguiente, su opuesto será lo tosco, inculto, rústico, etc. En este sentido, la civilidad se conecta con lo urbano, principalmente con una urbe que gracias al arte apoyado por el mecenazgo, desbordará de obras arquitectónicas, pictóricas, literarias, etc. a sus coetáneos, creando la sensación de ser “alta” cultura. Si a esto sumamos el componente racional científico y espiritual que se está deviniendo en plena modernidad inicial, hemos de comprender que las

14 Relato de Patricia Messier Loncuante (cfr. <http://www.indigenousgeography.si.edu/theme.aspx?themeID=8&commID=5&fullCopy=1&lang=spa>)

naciones europeas se proclamen investidas de una misión: “civilizar a los salvajes” desperdigados en el resto del orbe.

Es interesante pensar que durante el renacimiento, Europa se considere heredera de la sublimación del progreso cultural, proviniendo su mayor representación de dichos avances en el devenir artístico del *canon de Policleto*, contribución de la Grecia antigua que expresaba matemáticamente la distribución geométrica de la belleza, una lógica estética muy racional pero que se sostiene como representación del mundo por oposición a otras formas que se definirán no bellas, por considerarlas burdas y salvajes. Por ejemplo en la Grecia antigua (ver algunos artículos de Homero y Aristóteles acerca de la esclavitud), existía la afirmación de una identidad colectiva por oposición a unas etnias o ciertos grupos de población, que se traducía en el hecho de “estereotipar” a esos habitantes como extranjeros o “bárbaros”. De hecho el apelativo extranjero hace alusión a la idea de extraño. Esta distancia con “los otros, en tanto que distintos”¹⁵, se convirtió en argumento para legitimar la práctica de la servidumbre como de figurar esa barbarie en la idea de fealdad.

En tal marco de representación de lo salvaje, es fácil comprender las razones de que sea la cultura europea quien inicie el desarrollo de las teorías racistas. Así, un grupo de intelectuales desde el siglo XVIII, como el escritor francés Boulinvilliers, sustentarán la idea de la raza “superior”.

El filósofo y etnólogo, historiador francés Joseph Arthur Gobineau (1816-82), en su “Ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas” (4 vols., 1853-55) expondrá una historia universal basada en las características de las razas humanas: la negroide, la amarilla y la blanca, y donde ensalza las virtudes de la raza aria, germánica o nórdica, como mejor exponente de los valores humanos (energía, inteligencia, amor a la vida, capacidad creadora y especulativa) propios de la raza

15 El prefijo “dis” se usa aquí para reforzar la idea de separación

blanca. Según él, la mezcla de razas perjudica a la humanidad, ya que, si bien es cierto que las razas inferiores se benefician de su mestizaje con las razas superiores, éstas pierden en el cruzamiento más de lo que aquéllas ganan, de manera que el balance es negativo. Gobineau, pensador imbuido de una mentalidad romántica, aristocratizante y colonialista, considerará que la historia es el fruto de la hegemonía de las razas superiores, y debe mantenerse la pureza de la sangre a toda costa para evitar la degeneración de la humanidad.

Houston Stewart Chamberlain (1855-1927), escritor angloalemán, conocido por sus obras racistas antisemitas; en su obra más famosa “Fundaciones del siglo XIX” (1899), proclamó la superioridad del pueblo alemán, afirmando que era descendiente de una raza teutónica o aria superior. Sus ideas de “pureza” étnica tuvieron mucha influencia en las teorías racistas de Hitler.

Gustave Le Bon (1841-1931), psicólogo social y escritor francés, escribió sobre civilizaciones remotas. En su *Psicología de las masas* (1898) presentó sus conclusiones sobre historia y civilizaciones, que consistían en que el destino de la humanidad era ajeno a las instituciones creadas por la voluntad del hombre, y que la creencia en la posibilidad de reformar la sociedad, que preconizaban los filósofos y legisladores de la Revolución Francesa, no era más que una ingenuidad; sosteniendo además que los extraños alteran el alma de los pueblos y que el peligro procedía del caos étnico.

Alfred Rosenberg (1893-1946), político alemán, editor del periódico oficial del partido, *Völkischer Beobachter* y principal teórico del movimiento de Hitler. Su principal obra de características antisemitas “El mito del siglo XX” (1930), fue un intento de demostrar la superioridad racial del pueblo alemán.

Français Vacher de Lapouge, escribirá “El ario y su papel social” (1899), obra que tendrá gran influencia en la teoría racista con influencias en el darwinismo social, como es el caso de la publicación en los Estados Unidos “The Bell Curve”, estudio en el cual se señalaba

la inferioridad intelectual de los individuos de raza negra.

Como consecuencia política de tantos argumentos racistas, Europa profitó de una supuesta superioridad y que derivó en la justificación del dominio violento de los europeos sobre una buena parte del mundo, en particular con las culturas del orbe latino, africano y asiático, al que mantuvieron en situación colonial hasta después de la II Guerra Mundial.

Todavía el actual Diccionario de la Real Academia Española define “civilizar” como “sacar del estado salvaje a pueblos o personas”; y en versiones no muy antiguas la palabra civilización se definió como: “aquel grado de cultura que adquieren pueblos o personas cuando de la rudeza natural pasan a la primera elegancia y dulzura de voces, usos y costumbres propios de gentes de cultura”.

No merece la pena seguir sobre esta acepción errónea del término civilización, porque aunque todavía goce de un uso muy extendido en el lenguaje diario, hace tiempo que ha perdido toda vigencia entre la gran mayoría de los científicos sociales. Sólo puede utilizarla quien siga anclado en una idea decimonónica ya superada. Pero en este mismo sentido del uso equívoco del término civilizado, el vocablo cultura se ha transformado en una palabra que continua apropiándose del sentido impreciso y obsoleto de civilizado. Así ocurre cuando se habla de la gente que posee “cultura”, o que es “culto”, refiriéndose a aquellos que viajan, visitan museos, leen literatura sofisticada, escuchan ópera y hablan varias lenguas. Esta errónea comprensión del vocablo cultura, nos revela que “la mente es vista como algo semejante a un terreno cultivable”; en tal sentido y siguiendo dicha metáfora, la siembra es la acción del “hombre culto” para transferir su acervo heredado sobre una tierra inerte, que son las personas que no poseen dicha cultura; el objeto de tal acción es incrementar la cosecha, o sea que el mayor número de personas se adscriban a esta visión de mundo. En conclusión la idea de civilización es una posición ideológica y no la constatación de una condición natural del ser humano.

Desde que se extendieron las ideas de los primeros antropólogos culturales, en ciencias sociales se parte de la base de que, cualquiera que sea su nivel educativo, todo individuo inserto en una sociedad participa de una cultura; es decir, que lo culto equivale, en general, a maneras de vivir, pensar y comportarse, y no a un elevado nivel de refinamiento intelectual. Entendiendo así el término cultura, puede, desde luego, hablarse de varias, o muchas, posibles culturas. Porque, aunque las necesidades humanas sean universales, las maneras de satisfacerlas varían.

Hay un peligro contra el que debemos advertir entonces frente al uso del término “cultura” o “civilizado”, pues estos pueden convertirse en mecanismo para estereotipar a los seres humanos, en razón de sus comportamientos, más aun si tales conductas son diferentes a lo que se considera civilizado. Si la cultura expresa los valores o fines últimos a los que se dirige la acción, fácilmente podemos confundir que nuestros valores y visión de mundo son las formas superiores de comprender la vida, una suerte de “dueños de la verdad”.

Un segundo peligro que corremos cuando utilizamos el concepto civilizado en su sentido caduco, tal como aquí intentamos vislumbrar críticamente; consiste en hacer de la cultura, ya no un conjunto de valores y costumbres determinadas a las diferencias de los individuos y colectividades, si no a las características que pueden ser jerarquizadas por quienes cumplen un rol social dominante en esa cultura. En consecuencia los actores que habitan dicho escenario social, tendrán que ajustarse a normas y pautas culturales legitimadas por la sociedad dominante.

Siendo esto así, en el caso de Chile al extremo sur, los habitantes kawésqar al ser considerados chilenos, están obligados a hablar castellano y estudiar historia occidental, pero los chilenos ni están obligados a hablar kawésqar, ni conocer de sus costumbres ancestrales como por ejemplo fue la celebración ceremonial de iniciación: *Kalakai*.

Para evitar este grado de desigualdad socio - cultural, la idea de

“tener cultura”, debiera entenderse únicamente como esquema mental, el cual nos sirve para comprender el accionar humano en un momento histórico dado; pues el “ser culto”, no puede ser actor ni protagonista de nada, en un sentido de jerarquía axiológica. Ni las culturas ni las civilizaciones -aun aceptando el inadecuado uso de dichos términos- debieran ser agentes movilizadores, es decir; alguien que hable por una cultura o civilización, habla en nombre de una idea que está constantemente transformándose y de un segmento poblacional no determinado, en tal sentido desde las ciencias sociales, es absurdo determinar a una cultura como inferior para referirse a un segmento humano particular y clasificarlo como tal. Del mismo modo ocurre con el vocablo “clases sociales”, término sin duda útil para describir la estratificación social, e incluso la explotación injusta de unos seres humanos por otros, pero si una clase tiene un segmento social indeterminado ¿quién va a luchar contra quien? Las luchas no se dan entre los sujetos, sino entre ideas que nos pueden parecer justas o no.

Ahora bien, no porque se mal interprete la palabra “culto” o “civilizado” hemos de negar la necesidad de usar dichos conceptos. Este es el caso del término interculturalidad, que bien sabemos reflexiona desde la valoración de las expresiones humanas en su intercambio social positivo, como es el caso de manifestaciones simbólicas a través del folclor y otras representaciones que tienen valor en sí mismas y que pueden ser adquiridas por los sujetos para incorporarlas a sus prácticas sociales.

Tras el fin del colonialismo europeo a mediados del siglo veinte, y con las denuncias del etnocentrismo por parte de algunos intelectuales, se puso de moda defender la imposibilidad radical de comprender y valorar las costumbres y hábitos que son ajenos al mundo en el que uno vive. Lo cual significaba que, igual que no había pueblos o razas superiores a otros, tampoco podía establecerse una “superioridad” del pensamiento científico o racional sobre el salvaje o primitivo. Cada cual, se dijo, tenía su propia racionalidad y no podía ser juzgado desde

la racionalidad del otro. De ahí se derivó un generalizado relativismo cultural, en el que cada cultura es un ámbito único e irrepetible, y la discrepancia entre culturas es tan profunda que no existen unos criterios comunes que permitan establecer jerarquías entre ellas. Los valores, considerados una vez más el meollo de las culturas, no podían ser sometidos a prueba.

La problemática que se suscita frente a este relativismo cultural, posee implicancias éticas sobre el uso de la palabra cultura. En este contexto, es necesario establecer ciertas exigencias de que una forma cultural que atente contra la dignidad humana no puede ser equivalente a una que promueve la humanización de cualquier persona; en este sentido, sí vale la pena hablar de que alguien o una etnia es civilizada, si se adhiere a este principio ético fundamental. Pero hay que tener cuidado de no confundir este punto con la afirmación de que las culturas pueden presentar jerarquías axiológicas respecto de sus prácticas sociales, que deban ser un modelo único a seguir por las demás, pues si bien no hay duda de que cada cultura interpreta y simboliza la naturaleza de una manera diferente de ser, no siempre las formas de solución son iguales, pues cada comunidad ha de resolver sus problemas fundamentales de la existencia conforme a sus reflexiones éticas particulares.

En este sentido no da lo mismo si a una cultura le parece adecuado no atender ciertos derechos humanos por parecerles irrelevantes. Es necesario que exista una consideración ética en las prácticas culturales, para relevar ciertas acciones sociales como mejores que otras en este aspecto. Pero esta particularidad en las costumbres, no puede ser necesariamente transferible a cualquier grupo social.

Importancia de la Interculturalidad

La interculturalidad como concepto es relativamente nuevo en Chile. A nivel latinoamericano se ha ido convirtiendo paulatinamente en un término que propone una forma de estrechar relaciones entre los

estados nacionales y las sociedades indígenas. Constituye un armado conceptual que apela a establecer las valoraciones correspondientes a las culturas indígenas, en el entendido que las distintas políticas de asimilación y homogeneización de los respectivos estados nacionales, no han servido para dar por finalizado el dominio político, mental o reproductivo de las sociedades dominantes en detrimento de las costumbres y lenguaje de las etnias originarias, más aun si estas poseen un bajo índice poblacional.

La trascendencia que posee el rescate del acervo a una cultura seriamente afectada por un pasado de inconsciencia para con los derechos de las etnias, como se encuentra ampliamente mostrado en los trabajos de Eduardo Galeano “Las Venas Abiertas”, o más atrás en el tiempo, con el texto “Siete Ensayos de interpretación de la realidad Peruana” de José Carlos Mariátegui y mucho más atrás, al inicio de la colonización con “Brevísima relación de la destrucción de Indias” de Bartolomé de las Casas, o bien el esfuerzo que realiza el libro “Ouseraqás” de mi autoría, éste último para narrar la compleja realidad subalterna en la historia de los grupos originarios en la zona austral en Patagonia Chilena, que a su vez posee otros referentes pretéritos como “Extinción Indígena en la Patagonia” de José Perich o “Cuatro Pueblos... y un destino” por Simon Kuzmanich. Todos estos trabajos y muchos otros más, nos indican que la interculturalidad se presenta como un imperativo, en el contexto que hemos venido dialogando, o sea, considerar que la construcción de identidad requiere en su proceso reflexivo, el cruce con la crítica a la idea de civilización.

La noción de interculturalidad parte del reconocimiento a lo diverso, como eje fundamental para reflexionar en torno al problema de la identidad; pero también supone un diálogo cultural entre iguales. El objeto de esta actitud, busca establecer una relación de equilibrio dialógico entre sujetos de diversas culturas; lógica similar a la de los derechos humanos universales para alcanzar un grado de equidad en el desarrollo social.

La interculturalidad ha permitido importantes logros en materia de contribución a la autoestima de un conjunto ingente de indígenas, además de superar desventajosas exclusiones que tales grupos humanos en condiciones de subalternidad debieron padecer sistemáticamente; como ocurrió con la diglosia y el etnocidio de los pasados siglos frente a las etnias indígenas en Latinoamérica y que lamentablemente todavía continua reproduciéndose en muchas latitudes del orbe, pese a los avances en esta materia.

El reconocimiento de la marginación social y cultural dio paso al reconocimiento del conflicto sociocultural y, de allí que, algunos movimientos indígenas, partiendo siempre de las contradicciones y el conflicto social, fueran profundizando la conciencia de la existencia de opresión nacional y explotación social como dos aspectos inherentes a la cuestión indígena.

En este sentido es de relevancia considerar la diversidad de acciones de rescate patrimonial sobre la herencia indígena, en tanto que acción intercultural que busca dialogar con la cultura no indígena para mostrar un acervo muchas veces negado en cuanto a las costumbres y lengua de los pueblos originarios.

En el caso de las etnias del extremo sur en Chile, es de considerable valor el trabajo de los investigadores José Tonko Paterito y Oscar Aguilera Faúndez, quienes desde la década de los setenta a la fecha, vienen produciendo una serie de recopilaciones que abordan la riqueza cultural de éste grupo humano. Uno de sus trabajos, que lleva por título “Cuentos Kawésqar”, es el primer texto bilingüe kawésqar – castellano, de carácter público. Este libro es un ejemplo claro del concepto de interculturalidad, en tanto que rescate del acervo cultural de una etnia originaria en peligro de extinción; sea porque promueve a comprender más ampliamente la cultura de estos grupos humanos, o bien, porque permite revitalizar la lengua de las etnias canoeras de éste confín del mundo, revitalización que se presenta desde la propia voz de los actores y no desde las acostumbradas interpretaciones no indígenas;

pero aun más y por qué no decirlo, es una posibilidad de reivindicación a la dignificación de estos grupos humanos, quienes en un pasado no muy lejano, debieron padecer vejaciones que incluso llegaron al perjuicio de su integridad física, como en el caso de sus homólogos selknam, a quienes debemos lamentar eternamente, pues ellos nunca más estarán en medio nuestro para compartir su conocimiento ancestral.

Aguilera y Tonko, han contribuido a dejarnos como legado, un amplio material etnoeducativo, ya sea en su “Gramática de la lengua Kawésqar” o en el importante trabajo de investigación “escenario en los relatos de viaje kawésqar”, éste último que nos permite conocer la geografía austral en la lengua originaria de una de las etnias más australes del extremo sur en Chile, al mismo tiempo que posibilita interpretar las formas de representación toponímica de estos grupos humanos.

La memoria y la identidad, por tanto, se transforman en horizontes de comprensión para instalar la construcción de una sociedad intercultural; esto significa hacer de la interacción entre culturas, una actitud que mire con esperanza los diversos avances en estas materias, considerando la participación activa de aborígenes y mestizos, como agentes primordiales para desarrollar una sociedad hermanada en sus diferencias. El equilibrio al que hacemos mención es de orden ético, en tanto que apela a una actitud abierta a reconocer en lo diferente y diverso una “posibilidad”.

En el caso del texto “Cuentos Kawésqar”¹⁶, el habla ancestral de esta etnia aparece con una carga de riqueza gramatical, fonética y simbólica, que nos abre nuevas perspectivas para reconstruir nuestra forma de narrar el cotidiano actual indígena, consolidando formas equitativas de relación interétnica con la comunidad aborígen local, grupo humano que vivía en el olvido de los habitantes no indígenas

16 *Cuentos Kawésqar*, recopilación, transcripción, traducción por Aguilera, Oscar y Tonko, José., Editado por la Fundación de Comunicación, Capacitación y Cultura del Agro, FUCOA., Santiago de Chile, 2009.

de dicha austral zona. Esfuerzos como estos, permitirán abandonar la errónea idea de que las lenguas originarias no poseen valor desde una comparación con nuestro idioma dominante. En dicho contexto, la interculturalidad, en tanto que posibilidad de sentido para una apertura hacia las formas culturales propias del mundo indígena, aporta entre otras cosas, a la resignificación del recurso explicativo del mito, nueva perspectiva que se presenta críticamente ante nuestra ciencia para impugnarle que su modelo narrativo de objetividad no es la única forma válida que permita describir la realidad; de lo contrario, negar esta posibilidad de resignificación, sería ejercer una violencia simbólica al modo de narrar mítico, bajo la creencia de ser una eterna condición infantil de las culturas indígenas.

La última idea que me parece pertinente reflexionar al tenor del problema de la interculturalidad, tiene que ver con las proyecciones pedagógicas. En el campo de la educación intercultural, ampliamente promovida en el concierto latinoamericano a través de los programas de educación intercultural bilingüe, que para el caso chileno tienen una acumulación de experiencia importante, nos invitan a considerar los alcances pedagógicos de un enfoque etnoeducativo en las currículas académicas. La pedagogía en consecuencia, ha de plantearnos desafíos para el tratamiento acerca de la temática sobre identidad y pueblos originarios, permitiendo sobre todo a los no indígenas la oportunidad para enriquecernos interculturalmente con la lengua y costumbres de las etnias presentes en medio nuestro. Para tales retos didácticos, producciones como “cuentos kawésqar” son instrumentos de alto valor, en cuanto aporte al proceso de enseñanza y aprendizaje, por ser eficaces herramientas etnoeducativas que promoverán el acervo de las etnias originarias desde una óptica intercultural. Dicho esto, se vuelve necesario generar materiales que aprovechen la existencia de libros como “Cuentos Kawésqar” y otros, para construir materiales didácticos de aplicación pedagógica, además de la instalación de espacios formativos interculturales, sea en establecimientos educacionales u otros.

El enfoque etnoeducativo crítico como aporte a la Educación Intercultural

En Chile, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se incorpora formalmente al sistema educativo nacional en 1996, con base a la promulgación de la ley N° 19.253 de 1993, más concretamente, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Esta política comienza a institucionalizar el PEIB como un Programa focalizado a partir del año 2000, esto es, dirigido a sectores con alta presencia poblacional indígena en zonas rurales, y más particularmente a niños de Educación General Básica. Posteriormente se inicia un sistemático proceso de orientaciones didácticas y adecuaciones curriculares, inherentes a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes indígenas, destacando en este proceso el componente denominado “Orígenes”, iniciativa orientada a fomentar el desarrollo con identidad desde una perspectiva sostenible y con pertinencia cultural, que permitiese implementar en estas comunidades la capacidad de gestión administrativa que promuevan prácticas a fin de potenciar espacios para un desarrollo indígena.

Este modelo de educación intercultural bilingüe, se fue vinculando a otras iniciativas de impacto social dirigido a la población indígena, como las redes de colaboración entre servicios de salud y agentes de medicina indígena, o la Bienal de Arte y Cultura Indígena, etc. En gran medida estas iniciativas forman parte de un proyecto político más amplio en Chile, denominado Programa Orígenes, programa iniciado el año 2001 e implementado por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi) en conjunto con el Ministerio de Planificación (Mideplan) y subejecutado por el Ministerio de Agricultura (Minagri) a través del Instituto de Desarrollo Agropecuario (Indap), la Corporación Nacional Forestal, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud.

Es así como a partir del año 2002 “Orígenes” se vinculará

directamente con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Esta iniciativa financiada por del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) permitirá al gobierno de Chile intentar que la EIB oriente sus recursos hacia una reorganización interinstitucional que fortalezca la interculturalidad en la sociedad. En consecuencia se ha ido instalando procesualmente un reposicionamiento y reestructuración del PEIB a una escala mayor y más compleja en términos de líneas de acción; esto significa que la educación intercultural propiciará acciones intersectoriales orientadas al desarrollo integral de las comunidades indígenas, estableciendo una nueva dinámica organizacional del estado, que permita promover la participación social en materia intercultural.

Es en dicho contexto de apertura a la educación intercultural bilingüe, en que los pueblos originarios están posibilitados a entablar un dialogo equilibrado con la sociedad civil, donde la etnoeducación propicia un interesante aporte a los fines que el Estado Chileno ha venido impulsando desde sus políticas a favor de los pueblos originarios. No podemos olvidar que Chile es un país donde convergen diversidades humanas, que lo vuelven una sociedad multicultural y plurilingüe, en la cual se convocan una variedad de costumbres y sistemas lingüísticos, lo que impone el desafío de convertir la escuela en un espacio educativo de relación interétnica, desde la cual se promueva una conciencia de reconocimiento a la existencia de estos grupos étnicos originarios y permita alcanzar los desafíos que conllevan una relación intercultural entre las comunidades indígenas y no indígenas.

Si bien es cierto, el Estado chileno reconoce la existencia de ocho pueblos indígenas: Mapuche, Aymara, Rapa Nui, Lican Antai, Quechua, Colla, Kawésqar y Yagan, valoración multicultural que ha ido dando pasos importantes desde orientaciones políticas para la instalación de acciones que empujen a la sociedad no indígena hacia el reconocimiento de las costumbres, valores y cosmovisión de dichas etnias. Debemos estar consientes que la relación intercultural requiere no sólo de una política dirigida específicamente a los pueblos originarios;

también se requiere la educación del no indígena para fortalecer estos avances.

En este sentido es que la Etnoeducación Crítica puede ser un aporte a la educación intercultural bilingüe; ya que dicho enfoque pedagógico se adhiere a estos objetivos impulsados en las políticas públicas antes descritas, pero sustentadas en una lectura crítica de la realidad, tanto en lo histórico del devenir de las comunidades originarias, como en las proyecciones de tales esfuerzos hacia la formación de conciencia de los no indígenas para la valoración de los pueblos originarios y sus problemáticas sociales que actualmente les aquejan. Sólo a partir de dicho “piso”, se podrá iniciar un camino de relación intercultural para empoderar la sociedad civil a fortalecer la temática de la identidad cultural, en un marco de equidad social.

La etnoeducación es un término propio de la política educacional del Estado Colombiano, su objetivo nace con la finalidad de posicionar una educación intercultural que instale en el sistema educativo del sector oficial y privado del país, para que la sociedad colombiana entienda que las culturas afrocolombianas, indígenas y gitanas son parte de las raíces de la nacionalidad; es decir, que se reconozca y respete las diferencias culturales para promover la diversidad de la nación y con ello se pueda atender eficazmente las necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos. Por lo tanto la etnoeducación apunta a que sean las propias etnias quienes determinen la clasificación, organización y mecanismos de transmisión de su acervo, pero en un proceso de diálogo constante con los grupos no indígenas.

La Etnoeducación Crítica como enfoque etnoeducativo, puede por consiguiente, aportar a los fines de la educación intercultural, si entendemos que tal enfoque pedagógico es la instancia propicia para que los no indígenas puedan conocer y comprender las costumbres, lengua y cosmovisión indígena, propiciando espacios de diálogo intercultural. Allí el gran desafío al que invita el presente ensayo.

CAPITULO 2

Hacia una definición de Etnoeducación Crítica

Introducción

A mitad del siglo pasado, Paulo Freire escribía “Pedagogía del Oprimido” para describir con toda la fuerza de la palabra, que las prácticas pedagógicas promovían desigualdad tanto dentro como fuera del espacio educativo. Es más, en pleno siglo XVIII el intelectual que estimuló la acción emancipadora e integrista de Simón Bolívar, me refiero al educador Simón Rodríguez, promovía la educación como herramienta liberadora para superar la pobreza material y espiritual en un contexto de desigualdad social. Ambos educadores, en tiempos muy distantes, uno de otro, reconocieron que la inequidad tenía presencia en el campo pedagógico, percibiendo que la razón de esta desigualdad no será producida únicamente por factores económicos, sino que también por causas de interacción cultural que pueden promover exclusión. Esto es relevante para nuestra reflexión pedagógica, ya que desde la óptica de la Etnoeducación Crítica podemos afirmar que la no preocupación por una integración con la cultura indígena, se traduce en *prácticas de olvido* que devienen a silenciamiento y exclusión, más aun si estos grupos humanos son minorías.

Esta constatación de inequidad no ha dejado de tener

vigencia en la actualidad, de hecho la educación en América Latina experimenta una sensación de *crisis* frente a los nuevos desafíos que presenta la contemporánea época, principalmente porque los esfuerzos en materia de lograr equidad plena en el sistema formativo, han sido constantemente insuficientes para superar la brecha entre personas con mayor o menor acceso a los bienes de servicios y productividad. En consecuencia, la idea de *crisis* se relaciona entre otros elementos, con el concepto *desigualdad*, término a través del cual se han constituido una serie de debates respecto a cómo superar dicho flagelo social. Lo desigual, entendido como inequidades sociales que se presentan, entre otros ámbitos, al interior del sistema formativo, no sólo se han vinculado a temas económicos ligados a lo pedagógico, sino que también a otros ámbitos como por ejemplo el planteado por el enfoque intercultural.

Si bien, una de las finalidades en la reflexión intercultural ha sido promover la incorporación tolerante a toda persona *diferente* en sociedades modernas, integración que exige a la institución educativa desarrollar un rol fundamental en dicho objetivo, el énfasis formativo actual ha direccionado tal enfoque hacia la superación de la pobreza y particularmente generar una integración que responda los desafíos culturales de una sociedad globalizada y del conocimiento.

En este contexto la equidad intercultural tiene una finalidad, fortalecer la convivencia indígenas y no indígenas, lo cual requiere de un tratamiento especial para comprender los contextos en que se desenvuelven esos procesos sociales.

Es por ello que al reconocer los altos índices de vulnerabilidad en los pueblos originarios y su tratamiento a través de políticas sectoriales, se evidencia la relevancia por profundizar en las experiencias de comprensión y búsqueda de soluciones en dicho campo y que a mi juicio se han dirigido en una línea correcta. Pero al mismo tiempo, tales avances, merecen una reflexión mayor, esta vez; desde el campo de las relaciones interculturales para un enfoque etnoeducativo, que permita responder preguntas tales como: ¿existe la necesidad de instalar un

modelo etnoeducativo en todo el sistema escolar, que propicie una integración interétnica en cualquier tipo de sistema formativo?, ¿cuál podría ser la dinámica institucional que permita tanto a la educación pública como a la privada, una gestión eficiente para el logro de un desarrollo social equitativo, donde la interculturalidad tenga un espacio adecuado?, ¿es la temática indígena, un elemento de relevancia en el componente formativo, para ser considerado en todos los currículas y proyectos pedagógicos?, ¿es sólo el sistema educativo informal, el espacio suficiente para promover objetivos interculturales en la sociedad?, etc. La lista de cuestionamientos en estas materias es muy extensa.

En consecuencia, analizaremos las tensiones e imbricaciones de una educación entre los énfasis de una modernización del sistema pedagógico para los desafíos actuales y las demandas propias de una educación intercultural. Para reflexionar críticamente estas cuestiones consideraremos las disquisiciones de la Pedagogía Crítica en textos como “Teoría y Resistencia en Educación” (Giroux, Henry, 2004) ya que plantea el problema de lo “desigual”, no sólo como el producto de cuestiones estructurales o de inversión económica en educación, sino como una cuestión socio cultural donde se van gestando a nivel de las prácticas comunitarias, modos de conducta en que se pueden explicar los desequilibrios sociales al interior de las comunidades formativas. La Pedagogía Crítica por tanto, nos ayudará a dilucidar que la problemática en el proceso de enseñanza y aprendizaje se vincula mucho más que a la falta de recursos, y donde el tema cultural posee una relevancia fundamental para pensar cuestiones pedagógicas.

Por tanto, hemos de analizar en el problema de lo *desigual*, como eje temático para una particular discusión pedagógica, la consideración de que puede constituirse un modelo etnoeducacional y crítico, que permita en la reflexión docente, entender las características multicausales que dan origen a la desigualdad en este campo. Lo que hablamos, es por tanto, de una Etnoeducación Crítica, que reconoce una desidia por

empoderar en la cultura escolar el tema étnico, planteando al mismo tiempo una forma de ampliar en los establecimientos educacionales escenarios de dialogo interétnicos, que partiendo desde la constatación crítica, genere la búsqueda de reconocimiento hacia aquellas minorías étnicas existentes en medio nuestro.

Si en una sociedad, un grupo étnico no puede ejercer su lengua y sus costumbres, queda en una condición de silenciamiento y por lo tanto, su cultura carecerá de aquellos valores que le permitan construir una identidad colectiva. Esto implica que la ausencia de una Etnoeducación Crítica presente en las prácticas formativas como enfoque pedagógico, aun en aquellas unidades educativas que no tengan población indígena, indicará que la sociedad, consciente o inconscientemente, está a favor del silenciamiento de estas culturas. Reproducir la falta de conciencia en los no indígenas sobre el valor de los pueblos originarios para su propio acervo cultural, es un acto de exclusión, pues niega la vigencia de tales comunidades étnicas, las cuales han convivido con la cultura no indígena desde siempre.

Así como pueden existir algunas escuelas que impiden ingresar a sus establecimientos, determinadas personas por razones de segregación racial, económica o lo que fuese; también pudiere en diversos establecimientos educacionales, generarse formas de opresión que construyen representaciones excluyentes de ciertos sectores (ej. la transmisión de conceptos xenófobos contra emigrantes o la reproducción de formas peyorativas que atenta contra la dignidad de personas).

La institución educativa puede ser un “espejo de las diferencias sociales”, porque siendo un espacio institucional para la reproducción cultural, en su interior se podrían gestar acciones de exclusión en sus prácticas cotidianas. De tal modo que la comunidad educativa se transforma en un objeto de estudio, en el cual analizar las conductas colectivas e individuales, a fin de investigar si existen agentes de exclusión sobre ciertos segmentos de personas: indígenas, mujeres,

pobres, homosexuales, etc. Sus prácticas, discursos, etc., pueden promover, tanto al interior como al exterior de sus aulas, formas de subalternización que es imprescindible conocer y comprender.

Hacia el final del capítulo nos detendremos en la problemática del indigenismo y su relación con el indianismo, al mismo tiempo que pensaremos la cuestión del etnodesarrollo; teniendo por finalidad profundizar componentes necesarios para pensar una educación vinculada al indigenismo y por tanto a los aportes que puede contribuir el enfoque pedagógico de la Etnoeducación Crítica en el sistema social.

En consecuencia se presentan estas reflexiones para instalar una definición de nuestra propuesta etnoeducativa y crítica, cuyo objetivo central será fortalecer el quehacer formativo en demanda del desarrollo de habilidades críticas para comprender la irracionalidad de la discriminación y empoderar la promoción de conductas comprometidas con el deseo de extirpar cualquier actitud excluyente; permitiendo pensar acercamientos interculturales entre los pueblos originarios y las sociedades no indígenas o mestizas.

¿Qué entender por Etnoeducación?

Los últimos lustros podemos analizar importantes documentos que simbolizan en sus discusiones la preocupación por el sistema pedagógico, desde las políticas públicas educativas. Señeros son en Chile los textos: “Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad”¹⁷, o el estudio del experto en Educación, José J. Brunner: “Políticas Públicas, Demandas Sociales y Gestión del Conocimiento”¹⁸ Ahora bien, el concepto más reiterado al tenor de tales

17 Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad, CEPAL-UNESCO, Santiago, Chile, 1992.

18 Brunner, José J. Políticas Públicas, Demandas Sociales y Gestión del Conocimiento, CINDA, Santiago, Chile, 2004.

investigaciones se vincula al término *desigualdad*, que intrínsecamente se relaciona al de reconocimiento sobre aquellos grupos marginados, los cuales, en razón de sus carencias, principalmente las materiales por falta de oportunidades socio-económicas, se han vuelto una preocupación fundamental de las políticas sociales.

En dicho contexto, la comprensión de la marginación se detuvo entre otros sujetos de análisis; sobre los pueblos originarios, de cuya reflexión se dio paso a publicaciones tales como: “Bases Sociales y Políticas de la Educación Intercultural Bilingüe”¹⁹, “Fundamentos y Bases Curriculares de la Educación Intercultural Bilingüe”²⁰, “La perspectiva intercultural en la práctica educativa”²¹, entre otras. Este conjunto de textos marcan el derrotero de un camino por superar la desigualdad en dichos grupos humanos, considerando el componente intercultural y su pertinencia en el sistema educativo para la superación de la pobreza.

Pero la Etnoeducación implica “poner la mirada” en dicha problemática social, no sólo en la cuestión material del desarrollo indígena; sino que también en otros ámbitos como la relación interétnica entre los grupos indígenas y no indígenas; esto es, no sólo mejorando la injerencia de los planes y programas curriculares para la incorporación del mundo indígena a la *sociedad del conocimiento*; ni tampoco enfatizando solamente la educación intercultural desde el rescate al acervo de los pueblos originarios, dirigiendo sus esfuerzos pedagógicos hacia establecimientos con alta concentración de niños indígenas.

Es necesario que los establecimientos con nula o baja concentración en matrícula de niños indígenas, apliquen temáticas

19 Bases Sociales y Políticas de la Educación Intercultural Bilingüe Mapuche. Siedes –Conadi, 1996-1997. Investigador Christian Martínez Neira.

20 Fundamentos y Bases Curriculares de la Educación Intercultural Bilingüe. Freder-Conadi 1996. Investigador Eliseo Cañulef Martínez

21 Conjunto de módulos de auto capacitación para las unidades de aprendizaje, creado por el Departamento Técnico de la JUNJI, 2008

étnicas y en lo posible de forma sistemática, produciendo con ello un desafío educacional: el no olvido y desconocimiento de las problemáticas de los pueblos originarios, que muchas veces conviven y forman parte del mismo conjunto social.

En otras ocasiones, las comunidades formativas no indígenas que aplican contenidos étnicos, limitan sus aportes a un recordatorio restringido de: historias de pueblos amerindios, descripción antropológica de mitos y cosmovisión ancestral, u al aprendizaje del folcklore y lenguas de las etnias originarias en América Latina. Todo esto, como un atavío en los contenidos del currícula.

La propuesta de la Etnoeducación quiere ir más allá de la necesidad por conocer rasgos característicos de los indígenas; y tampoco quiere limitarse a una pedagogía dirigida exclusivamente a las comunidades étnicas. Lo etnoeducativo intenta generar un espacio pedagógico y educativo que posibilite el dialogo intercultural entre el mundo indígena y el no indígena, donde las lenguas y costumbres, saberes y prácticas del mestizo y el indígena se encuentren a partir de una mirada común y que resalten acciones interculturales como rasgo esencial de las sociedades contemporáneas en América Latina.

El objetivo de esta Etnoeducación no persigue que lo mestizo deje de “ser lo que es” para volverse indígena, ni que lo indígena desaparezca. La finalidad es reconocer la existencia de manifestaciones culturales que son propias de cada configuración étnica y que se pueden enriquecer interculturalmente. Es por consiguiente relevante que los agentes que impactan la cultura: periodistas, educadores, artistas, políticos, hombres y mujeres de fe, etc., comprendan que deben asumir una posición existencial frente a las actitudes en su quehacer social con impacto en la cuestión intercultural, pues producto de esa toma de conciencia, se podrá promover una transformación de cambios sociales hacia una relación interétnica más equitativa.

Sin este componente etnoeducativo, lo indígena puede ser un modelo cultural escasamente valorado en el espacio formativo; si

esto fuere así, exagerando la peor de las posibilidades, los proyectos educativos institucionales en el actual estado de modernización de la educación, caerían en el peligro de ignorar la importancia del tema intercultural. Ejemplo de ello es el limitado potencial para alcanzar objetivos de integración en zonas donde existen minorías étnicas que paulatinamente van experimentando la sistemática pérdida de su lengua y costumbres ancestrales, como es el caso en la región de Magallanes, donde gran parte de las escuelas manifiestan una escasa preocupación por el tema.

Una interacción social que por **olvido u desidia** limite la radicalidad del componente interétnico, producirá una dinámica progresiva de deterioro intercultural; porque por una parte, los avances en materia de modernización, hacen pensar que el país progresa hacia mejores estándares de vida (principalmente cotejados en razón de los avances en desarrollo tecnológico); y por otra, se evidencia la pérdida del acervo ancestral de las comunidades indígenas, que para colmo de los males, pudiese considerarse como causa de la ineficacia del propio mundo indígena por no lograr hacer resaltar su cultura.

Es imprescindible por consiguiente, una lectura crítica del desarrollo de la interculturalidad y su impacto sobre la sociedad indígena, particularmente respecto del fortalecimiento que se hace para empoderar el acervo cultural aborigen, con el objeto de instalarlo en el medio social y generar acciones de promoción interétnica. En consecuencia si los esfuerzos de una Educación Intercultural Bilingüe se restringen a una formación indigenista, por sí sola, y en razón de sus prioridades para con los establecimientos educativos de alta concentración poblacional indígena, bien podrían constreñir el modelo etnoeducativo sólo a las etnias originarias, o delimitar a los no indígenas al aprendizaje de un conjunto de saberes étnicos a modo de compendio sintetizado de conocimientos aborígenes, como si se tratara de un tema sin conexión con la vida cotidiana. Esto es una posibilidad que debe ser analizada acuciosamente y a la cual intentará responder la

Etnoeducación Crítica.

Ahora bien, si se quiere profundizar en el desarrollo de objetivos interculturales, es imprescindible profundizar en la noción de Etnoeducación. Para ello podemos citar algunas propuestas conceptuales expuestas por el Equipo CEID – Valle SUTEV, en la ponencia que se presentará en el Pre Congreso “DIGNIFICACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE”, Santiago de Cali, mayo 12, 13 y 14 de 2009, *Universidad Santiago de Cali*²²:

“Etnoeducación es una alternativa de reconocimiento del otro como exaltación de los valores, a través de la exaltación respetuosa de las diferencias. La Etnoeducación es también una opción de despertar en las nuevas generaciones muchos de los valores aportados por los ancestros que a través del proceso de enajenación y de transculturación que hemos sufrido y que se han ido extraviando”. (Juan Grisolle)

“La etnoeducación entendida en el contexto colombiano, en el contexto americano etc, debe ser una educación para la emancipación cultural, social y política (...) en contraste con quinientos años de opresión, deformación de su cultura y marginación”. (Manuel Zapata Olivella)

“La etnoeducación (...) a través de los sistemas educativos, cultural y los medios de comunicación. Es el enaltecimiento de los valores históricos, etnológicos, culturales, económicos, ecológicos y del extraordinario aporte de los pueblos...”. (Juan de Dios Mosquera)

“Se denomina etnoeducación al proceso integral de modificación de las estructuras cognitivas del hombre y mujer (...), tendiente a la afirmación y conciencia de su ser (...), al igual que a la generación de condiciones de

22 Las citas están tomadas del sitio <http://www.fernandoforerocruz.net/LECTURAS/LA%20DIGNIFICACION%20DEL%20DOCENTE.pdf>

humanización de las relaciones interétnicas e interculturales entre todos...".
(Eison Lizcano Panesso)

Por consiguiente la polisemia del término Etnoeducación posee una riqueza que la vuelve de gran trascendencia para la reflexión pedagógica en el marco de la educación intercultural, ya que, evidencia un proceso a través del cual los miembros de un pueblo (en este caso el colombiano) internalizan y construyen conocimientos y valores a partir de sus experiencias etnoeducativas; desarrollando habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos.

Es en el contexto de esta riqueza semántica del término *etnoeducación*, que la Etnoeducación Crítica pretende instalarse como un aporte significativo desde el cruce de la educación no indigenista y la interculturalidad.

Así pues, la Etnoeducación debiera comprenderse como un proceso de recuperación, valoración, generación y apropiación de medios de vida que responde a las necesidades y características propias de comunidades multiculturales. De tal manera, la educación (formal, no formal e informal) constituye un espacio para la reproducción de esta perspectiva étnico-cultural o cosmovisión múltiple, que en la medida que enfatiza su capacidad de entablar un dialogo amplio, le permitirá pensar en un proceso de desarrollo que supere los parámetros de avances puramente materiales e integre por ende en su idea de progreso éste acervo.

Los procesos etnoeducativos deben hundir sus raíces en la cultura de cada pueblo, de acuerdo a los patrones y mecanismos de socialización que cada grupo humano está dispuesto a desarrollar en particular, propiciando una articulación a través de una relación armónica entre lo propio y lo ajeno en la dimensión de interculturalidad; pero esta tarea no es simple, más aun cuando no ha sido una práctica

cotidiana de toda la sociedad en general; indicador de que dicho desafío es una tarea de importancia coetánea, principalmente en el segmento no indígena.

¿Qué es la Etnoeducación Crítica?

Si la Etnoeducación: *“Es el derecho a que la propia historia y la propia cultura de toda etnia sean valoradas: como fuentes de conocimiento, de creación, pensamiento y sabiduría y, por lo tanto, como instrumento apto para educar a quienes se identifican con dichos valores u optan por los mismos”*²³, el reconocimiento de tales derechos, es una obligación de los Estados Naciones.

En el caso de América Latina, estos derechos han sido ratificados en diversos convenios; como es el caso del Protocolo de San Salvador, el cual su inciso segundo, artículo decimotercero, indica respecto de la obligación de los Estados firmantes, el compromiso a promover una educación que favorezca la comprensión, tolerancia, y amistad entre todos los grupos raciales, étnicos y religiosos.

En consecuencia para hablar correctamente de Etnoeducación, hay que partir del hecho de que ella, por definición, no es un derecho que se reivindique sólo para las etnias minoritarias de una nación, sino que es un derecho que pertenece a todo grupo humano (blancos, mestizos, mulatos, negros, indios etc.). De esta manera, historia y cultura se constituyen en un elemento central para dialogar sobre identidad, pues en un mismo espacio territorial habitado por sujetos con orígenes diferentes pero con un pasado común, no se puede hablar de pureza identitaria como si existieran unas razas más privilegiadas que otras. En consecuencia, todo grupo humano merece acceder a procesos de integración y por consiguiente tener una educación que amplíe sus propios valores y tradiciones, respetando las diferencias identitarias.

23 Cfr. Guerrero, Gonzalo de la Torre *La etnoeducación: sus bases antropológicas y su papel histórico*. Ed. Gedisa, Barcelona, 2007.

Es por ello que se vuelve intolerable aceptar que grupos étnicos que constituyen una nación, hayan debido adaptarse al hecho de que un grupo hegemónico que, por propia dinámica, les imponga un sistema educativo unificador en nombre de una pretendida unidad de la nación, haya provocado con ello hostilidades y rivalidades que hoy deben ser superadas desde una perspectiva intercultural; más aún, si estas comunidades desplazadas son minoría.

Cuando estamos frente a la existencia de una relación interétnica que posee como dinámica una visión dicotómica entre una cultura dominante y otra dominada, los excluidos estorban, son invisibilizados e irán desapareciendo poco a poco. Este es el caso para las etnias aborígenes en la región de Magallanes, que desde los trabajos de Martín Gusinde, Alberto de Agostini, José Fagnano, Joseph Empeaire, entre otros; hasta los más actuales como “Zoológicos Humanos” de Christian Báez y Peter Mason, y un contingente de autores que tratan esta problemática desde las más variadas ópticas: José Tonko P., Oscar Aguilera F., María Ester G., Anne Chapman, José Aylwin O., Carlos Vega D., Patricia Stambuk M., Sergio Lausic G., Mateo Martinic B., etc. Todos en su conjunto vienen advirtiendo tan delicada situación para esta localidad.

El hecho de que sólo ahora, a comienzos del tercer milenio, aparezca en el panorama latinoamericano la necesidad de pensar interculturalmente, obedece principalmente al progresivo adelanto de conciencia sobre los Derechos Humanos, que no sólo debe contemplar los derechos individuales, sino también colectivos, ambos vinculados sobre la misma preocupación del presente ensayo; esto es, la etnoeducatividad y su componente crítico.

Tener una historia y una cultura propias, es lo que distingue a cada grupo humano, pues le otorga una riqueza; más nuestras sociedades poseen innumerables ejemplos, en que las diferencias culturales han sido un motivo suficiente para dar paso a intolerancias, generando acciones negativas al respeto por la diversidad.

La historia de los amos no es la misma que la historia de los esclavos, la historia de los vencedores no es la misma que la historia de los vencidos. Si hoy nos preguntaran a nosotros: “¿a qué grupo pertenecieron nuestros pueblos originarios. Al de los vencedores o al de los vencidos?”, ¿qué responderíamos?

Llevemos las preguntas anteriores a nivel local. ¿Son las culturas Kawésqar y Yagan, etnias con una historia que forma parte del relato con identidad magallánica, hoy predominantemente mestizo? Y si tales etnias forman parte, en alguna forma, de lo que pudiéramos denominar identidad local, el sitio que estas poseen en la representación cultural de nuestro medio social, ¿posee nivel de valoración real?, ¿o simplemente aparecen como grupos de atavío?

En este contexto la Etnoeducación Crítica se presenta como un elemento analítico de la realidad social, no con el objeto de denostar un pasado o perseguir culpables de maltratos a indígenas tanto en el pasado como en el presente. Sin duda que dicho enfoque educativo, desarrollará juicios pretéritos y para la actualidad, intentando comprender críticamente el contexto en el que viven y vivieron los amerindios; pero su principal objetivo es resarcir el presente interculturalmente. Para ello es relevante construir esquemas mentales, en el sentido de estructuras simbólicas a través de las cuales, los modos de representación de lo indígena se modifiquen a categorías de valoración social.

Son innumerables los filtros que tiene la mente para interpretar los sucesos. Las costumbres presentes a lo largo de la historia, la realidad económica que se vive, el tipo de organización social y familiar, la realidad política y bélica, el modelo de religión, de ética y de moral, el tipo de educación y de socialización, las ideologías, las utopías que se tengan, los temores, las esperanzas, los complejos, el propio modo de ser, los intereses grupales y personales, etc. Todas estas realidades crean una posibilidad de configurar al otro sea para su rechazo o generación de acercamientos respecto de las diferencias.

Una dinámica que posibilita promover cambios paradigmáticos

en el cambio de mentalidad es el intercambio cultural; a través del arte, la educación, los medios de comunicación social, etc. y particularmente por aquellos agentes que tienen un rol formador en la cultura. Si estos actores sociales asumieran que las realidades étnicas permiten pensar un modo distinto de comprender la ciencia, la filosofía, la teología, lo político y lo económico, lo pedagógico y lo ético, etc. nos permitiría entrar en una dinámica comunitaria diversa a la que históricamente hemos venido construyendo en el diálogo indígenas - no indígenas.

Es por consiguiente la Etnoeducación Crítica un enfoque pedagógico que desea promover acciones que posibiliten reproducir socialmente la capacidad de conocimiento, sabiduría y ciencia existente en el acervo ancestral de las culturas originarias. Este elemento es el que le da a toda etnia la posibilidad de ser valorada y tenida en cuenta como productora de pensamiento.

En el caso de la ciudad de Punta Arenas (vocablo que provino del inglés *Sandy Point* o “Punta de Arena”), que desde siempre los Kawésqar han llamado en su lengua, a una parte de éste sector geográfico: *setekser*; se ha venido realizando una acción que se enmarca en esta dinámica intercultural; me refiero a la recuperación de la lengua originaria de dicha etnia. Actividad que a su vez se está ampliando a toda la región. Los integrantes de dicho grupo humano, se están beneficiando de tal esfuerzo y al mismo tiempo nos permite a los no indígenas, profundizar en la recuperación de la sabiduría ancestral a través del relato de sus mitos y vivencias, en palabras de los mismos originarios. Aunque lamentablemente y por razones de contexto y urgencia; dicho programa está dirigido exclusivamente a las etnias originarias y no abiertas a la comunidad en general.

El ejemplo del párrafo anterior, se denomina revitalización de la lengua indígena. Muestro la existencia de dicho logro, para que se entienda que la Etnoeducación Crítica no puede estar centrada únicamente en las instituciones educativas del sistema formal, ella debe establecer diálogos con otros escenarios formativos en que las

ciencias y saberes interactúen para el desafío interétnico indígenas y no indígenas.

Ahora bien, la Etnoeducación Crítica, si bien no es una teoría educativa, quiere formar parte de una amplitud discursiva en razón de su adherencia con las teorías postcolonialistas y de la subalternidad, los análisis de la cuestión psicológica y sociológica de la violencia, el tema de los derechos humanos y las problemáticas vinculadas a la hibridación y el mestizaje, entre otras.

Por ende, tal enfoque educativo, puede ser un soporte reflexivo de gran riqueza para la Pedagogía. Es por esta misma razón que dicho paradigma, extiende su horizonte más allá del mundo escolar y vislumbra la pertinencia de su mensaje para ser transmitido entre otros ámbitos de la promoción cultural; sea en el mundo de los artistas, los espacios informativos, las agrupaciones sociales, etc., de modo que promueva su óptica de reflexión en todo lugar que se reproduzcan valoraciones y representaciones sociales vinculadas al mundo indígena.

La Etnoeducación Crítica desea construir por tanto un análisis y acción interdisciplinaria, reconociendo en esa multidimensión su amplitud y aval científico; razón por la cual, considera que para el campo educativo institucional, recuperar la reflexión intercultural en el ámbito del tema indígena, no se contradice con las comunes consideraciones técnicas educativas sobre tópicos tan diversos como: mejoramiento de estándares de logro, modelos curriculares, sistemas evaluativos, didácticas, etc.

En este amplio campo de reflexión que intenta comprender la Etnoeducación Crítica, se quiere analizar la supuesta creencia errada de que la sociedad chilena es homogénea. Son muchas las etnias, grupos sociales y culturales, migrantes, etc. que conforman la diversidad de la nación; en este sentido, tales sociedades se parecen más bien a realidades pluriculturales. Decir sin más que Chile es “mayoritariamente blanco”, incluso representacionalmente, es una imprecisión. Son tantas las culturas blancas que integran la realidad nacional, que los

investigadores se sienten autorizados a hablar más bien de una “cultura criolla”²⁴. Claro está, que este criollismo es el que ha impuesto su visión e interés que devienen del proceso de colonización; tradicionalismo conservador al que la Etnoeducación Crítica se resiste.

El análisis crítico y etnoeducativo, considera que un parámetro conservador de reflexión cultural, en el sentido de lectura eurocéntrica, incuba el peligro del “blanqueamiento de la sociedad”. Si el *blanqueamiento* tuviere cabida, estaremos frente a un racismo asimilacionista, donde una cultura dominante determina cual es el pensamiento, costumbres, lengua, etc. que debe predominar. En este sentido el papel que realiza toda cultura dominante respecto de la cultura minoritaria es el de hacerle creer que lo propio no vale. Para ello utiliza los medios más sutiles, como darle a las culturas étnicas sólo un valor folclórico, o presentarlas como posible venta de diversión a turistas, o catalogarlas como objeto inerte de investigación. Pero lo que nunca quiere hacer la cultura hegemónica es darle a las etnias el puesto que merecen en una sociedad pluralista, esto es, reconocerlas como fuente primera de identidad y posibilidad creadora de pensamiento y de relaciones sociales que hay que tener en cuenta en todo proceso social.

Por ello insistiremos en que el problema de la Etnoeducación Crítica no es la discusión teórica que se da sobre la misma. Su verdadero problema es la condición militante que le es intrínseca en tanto que pretende generar transformaciones radicales para repensar un modelo comunitario diverso y de relación interétnica intercultural.

Aportes de la Pedagogía Crítica a la Etnoeducación

La Etnoeducación Crítica debería poseer esencialmente una

24 Por ejemplo ver los estudios de Ras, Norbeto. *Criollismo y modernidad: un análisis formal de la idiosincrasia criolla*, Ed. Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, Argentina, 1999

finalidad pedagógica social, por ello requiere de un sustento teórico unificador de su diversidad de problemáticas afines, que le permita reproducir con eficacia su mensaje, como ya dijimos no sólo dentro de la institución educativa. Su trabajo es hacer de la cultura un espacio apropiado para impulsarse como práctica cotidiana; de modo que cualquier sujeto que pueda influenciar a otros, sea por medio del arte, los mass media, la escuela, la religión, la política, o lo social, etc., pueda asumir una postura crítica frente a los desafíos de la interculturalidad; esto significa, asumir que cuando persista una mirada subalterna frente a lo indígena y que la sociedad no entregue oportunidades para construir una manera diferente de contemplar el acervo indígena como algo positivo, asuma que revertir esa situación es una obligación ética.

El componente teórico que sugeriremos para pensar la Etnoeducación Crítica será la llamada Pedagogía Crítica, referente de orientación para impulsar un trabajo intelectual y práctico en los espacios comunitarios, sociales y culturales.

Pero, ¿qué es la Pedagogía Crítica? El pedagogo Peter McLaren aclara esta cuestión en los siguientes términos:

“La pedagogía crítica es una política de entendimiento y un acto de saber que intenta situar la vida cotidiana en un contexto geopolítico, con la meta de estimular una auto-responsabilidad colectiva regional, un ecumenismo a gran escala y una solidaridad internacional... Aquí el desarrollo de una conciencia crítica permite a los estudiantes teorizar y reflejar críticamente sobre sus experiencias sociales; también traducir el conocimiento crítico en activismo político. Una pedagogía socialista —o pedagogía revolucionaria crítica— involucra activamente a los estudiantes en la construcción de los movimientos sociales de la clase trabajadora. Reconocemos que construir alianzas interétnicas y raciales entre la clase trabajadora no ha sido una tarea fácil de emprender en años recientes. Los educadores críticos estimulan la práctica del activismo comunitario y las organizaciones de base entre estudiantes, maestros y trabajadores. Ellos están comprometidos con la idea de que la tarea de

superar los antagonismos existentes solamente se logrará a través de la lucha de clases, mapa de la ruta para salir de la amnesia histórica... el humanismo de Marx hizo posible la ciencia de Marx. Necesitamos unirnos por aquello que todos compartimos, nuestra humanidad común. Y necesitamos aprovechar esta humanidad común para profundizar en nuestra comprensión científica y filosófica del mundo, no para interpretarlo, sino, como Marx sostuvo, para cambiarlo..."²⁵

Ahora bien la perspectiva de McLaren no es la única forma de concepción de la Pedagogía Crítica, más su inclinación hacia una solidaridad que piensa su contexto, y en función de ello dirige las formas de solución a sus problemas sociales en un enclave de desigualdades en el campo de la cultura (una invitación a la formación de educadores críticos capaces de asumir una postura militante en el sentido de ser agentes activos ante las necesidades sociales de su entorno) La postura de McLaren es una propuesta con que la Etnoeducación Crítica ha de sentirse identificada desde su enfoque solidario y social.

Otro pedagogo crítico, Henry Giroux hace un giro a la definición de McLaren de la siguiente forma:

"El reconocimiento de que la actual crisis educativa tiene mucho que ver con la tendencia progresiva a la reducción del papel de los profesores en todos los niveles educativos es un prerrequisito teórico necesario para que los docentes se organicen con eficacia y dejen oír colectivamente su voz en el actual debate;... la proletarianización del trabajo del profesor, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y complementar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para

25 Cfr. McLaren, Peter. El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001. Entrevista en Revista Electrónica de Investigación Educativa, N°5.

ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas... las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, y usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas...”²⁶

En el sentido que plantea Giroux y que sin duda tiene por referente el pensamiento de Antonio Gramsci²⁷, nos permite comprender que la *educación crítica* debe ser el producto de la reflexión pedagógica desde los pedagogos, cuyo análisis se oriente a una mirada crítica de su quehacer, en tanto que reconozcan que al interior de sus currículos hay un campo de saberes escogidos de la cultura y que tal compendio de conocimientos no es una cuestión neutral sobre el modelo de sociedad que se está conformando o reproduciendo. Tal estado de conciencia producirá el necesario proceso de concientización.

Cuando un modelo educativo, sea por omisión o intención, reproductor de formas de exclusión; la Pedagogía Crítica se presenta como una forma de resistencia sobre tales maneras excluyentes, así la capacidad crítica se va transformando en estratégica para reflexionar todo lo concerniente al quehacer pedagógico, en las particularidades externas como internas que afectan a la escuela o instancia social y principalmente en la actitud pedagógica. Acción de conciencia sobre la

26 Cfr. Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales*, Editorial Paidós, Barcelona. Giroux, Henry, 1990. págs. 171-178

27 Gramsci usa el concepto de intelectual orgánico para referirse a sujetos que perteneciendo a una clase dominante, podía tomar una opción de defensa por los más desfavorecidos (cfr. Gramsci, Antonio, *La formación de los intelectuales*, Ed. Grijalbo, México, 1967)

que Giroux nos advierte:

*“Adorno, Horkheimer y Marcuse, en contraste con Marx, creían que “el fatídico proceso de la racionalización” (Welmer, 1974) había penetrado todos los aspectos de la vida cotidiana, ya fuera por los medios de comunicación masiva, la escuela, o el lugar de trabajo... En el grado en que la realidad es científicamente comprendida y transformada, en el grado en que la sociedad se hace industrial y tecnológica, el positivismo halla en la sociedad el medio para la realización (y la ratificación) de sus conceptos: la armonía entre la teoría y la práctica, la verdad y los hechos... La ciencia, desde esta perspectiva, estaba separada del cuestionamiento de los fines y de la ética,... Al no reflexionar en las premisas de su paradigma, el pensamiento positivista ignora el valor de la conciencia histórica y consecuentemente pone en peligro la naturaleza del propio pensamiento crítico...”*²⁸

En consecuencia el accionar pedagógico, necesita tener presente que el pensamiento crítico puede ser relevante a su quehacer educativo, pues su carácter racional de comprender la realidad invita a la transformación social, pero debe tener presente que existen otras teorías presentes en el espacio formativo, ante las cuales debe dar respuesta, exigiendo del educador una profunda comprensión de los fundamentos de su quehacer formativo, al mismo tiempo que deberá entender las características de las debilidades que poseen otras propuestas pedagógicas no críticas. Ahora bien, esta consideración, no sólo es válida para la institución educacional, sino que también en otros espacios culturales como: el arte, las agrupaciones sociales, los medios de comunicación, las instancias religiosas de formación y todo espacio que posea la capacidad de impactar la cultura.

El pensamiento crítico, exige por tanto, una amplia

28 Cfr. Giroux, Henry A. Teoría y Resistencia en Educación: Una pedagogía para la oposición., [prólogo de Paulo Freiré] primera edición en español, 1992; sexta edición en español. Siglo XXI Editores, México, 2004.

profundización en su teorización de la realidad, lo que le permitirá entre otras cosas, develar aquellas apariencias de verdad que provocan formas de exclusión y subalternidad. Es en este sentido que la Etnoeducación Crítica se adscribe a la Pedagogía Crítica, fuente de la cual extrae una reflexión analítica que le permita constatar la existencia de formas de exclusión, como lo son la diglosia y el etnocidio; y al mismo tiempo, movilice a los formadores a enfrentarse con una comunidad que por razones de convivencia con minorías étnicas, donde la cultura dominante imponga su lengua y cultura al punto de hacer desaparecer el acervo de la otra, se generen acciones de resistencia a dichos modos de subalternización.

En este contexto es importante tener presente que ciertos espacios de impacto sobre la cultura se vuelven estratégicos para generar conciencia sobre los individuos y comunidades acerca de esta capacidad crítica que debemos estar alimentando constantemente. Al respecto Giroux afirma:

*“...Como Gramsci (1971), Adorno y Horkheimer (1972) argumentaron que la dominación ha tomado una nueva forma. En vez de ejercer el poder de las clases dominantes a través del uso de la fuerza física (el ejército y la policía), fue reproducida por medio de una forma de hegemonía ideológica; esto es, fue establecida primariamente a través del dominio del consentimiento, mediado éste por instituciones culturales tales como escuelas, familias, medios de comunicación masiva, iglesias, etc. Abreviando, la colonización del lugar de trabajo fue suplantada por la colonización de todas las otras esferas culturales (Aronowitz, 1973; Enzerberger, 1974)... El mensaje es la conformidad, y el medio para su realización es la diversión, la cual arrogantemente se empaqueta a sí misma como un medio de escape a la necesidad del pensamiento crítico. Bajo el dominio de la industria de la cultura, el estilo subsume a la sustancia...”*²⁹

29 ibidem pg. 44-48

El concepto de *colonización del lugar de trabajo* al que hace mención Giroux, muestra la relevancia que posee el pensamiento crítico sobre la “distancia” que deben tener los formadores sobre los modelos institucionales que promueven el ejercicio de la reproducción social. Es necesario auscultar el devenir de estos modelos y ponerlos a prueba respecto de si constituyen o no formas de subalternización. La Etnoeducación Crítica se adscribe a esta perspicacia crítica en tanto que motiva la voluntad del educador a estar en acción reflexiva constante. Pero el pensamiento crítico, modelo del que se sustenta la Pedagogía Crítica y por ende la Etnoeducación Crítica, reconoce sus orígenes, desde el punto de vista teórico, en la Escuela de Frankfurt, con los estudios de Horkheimer, Marcuse y Adorno y posteriormente en el campo de la psicología profunda con las investigaciones de Whilhem Reich y Erich Fromm. Claro está, que si deseamos analizar el pensamiento crítico en forma más contemporánea, debemos considerar en nuestra reflexión a los continuadores de esta rica tradición intelectual, como por ejemplo Walter Bejamin y Jurgen Habermas y grupos de investigación tales como: la línea crítica inglesa de los Estudios Culturales con Stuar Hall a la cabeza; los análisis sociológicos de la reproducción del control con Bourdieu y Bernstein; los Estudios Subalternos (principalmente los provenientes de la India con Homi Bhabha y Gayatri Chakravorty Spivak). En el caso Latinoamericano, el gran referente será la “teoría de la liberación”, la cual realiza sus aportes en ciencias sociales como: teología, filosofía y pedagogía, áreas en las que se desenvuelve una vasta trayectoria de intelectuales (Boff, Dussel, Zea, Fornet-Betancourt, Cerutti, etc.) aportando ideas para pensar críticamente la realidad social desde la particularidad latinoamericana. En el caso latinoamericano de la Pedagogía Crítica, sus principales referentes para comprender los alcances y diversidad de componentes que esta compleja disciplina ha venido reflexionando, se vincula con los esfuerzos en la educación popular o concientizadora de Paulo Freire, o con las investigaciones críticas a la institución educativa de Ivan Illich, entre otros. Pero también

con los trabajos críticos en educación de intelectuales de otras latitudes, como es el caso de Samuel Bowles y Herbert Gintis³⁰ o las destacadas figuras de los pedagogos Henry Giroux y Peter McLaren, quienes ha logrado un alto impacto sobre la reflexión crítica en América Latina.

Describir una relación de ideas entre estos complejos y diversos grupos de teorías y aportes críticos, sería una tarea larguísima de exponer, cuestión que no es objetivo en este momento; pero que si el lector quiere ejercitarla, puede realizar tal desafío, en primer lugar para conocer y comprender la Escuela de Frankfurt, a través de la lectura de Martyn Jay “La Imaginación Dialéctica”³¹ y luego para analizar el pensamiento crítico, puede leer de Eugenio del Río “Pensamiento Crítico y Conocimiento”³². Por otra parte, para ingresar en la teoría de la pedagogía crítica, es conveniente la lectura de Henry Giroux en “Teoría de la Resistencia en Educación”³³ y “Dialogar y Transformar: Pedagogía Crítica del siglo XXI”³⁴ de Adriana Aubert.

Para efectos de síntesis, nos manejaremos con la idea de que un pensamiento crítico es la reflexión capaz de constatar que las instituciones tradicionales y el modelo de mercado, posibilitan la instalación de una sociedad de consumo, sin prestar atención a los conflictos sociales.

Las formas de instalación a esta falta de conciencia, frente a tan complejas problemáticas sociales, se sustentan en una instrumentalización de la razón, cuyo único objetivo es hacer más eficiente los modelos de

30 En particular hay que destacar de estos autores, su publicación: La instrucción escolar en la América Capitalista, Ed. Siglo XXI, España, 1985

31 Jay, Martin. La Imaginación Dialéctica, Editorial Taurus, España, 1989

32 Río G., Eugenio del. Pensamiento Crítico y Conocimiento: inconformismo social y conformismo intelectual, Talasa Ediciones, S.L. Madrid, 2009

33 Giroux, Henry. Teoría de la Resistencia en Educación. Una Pedagogía para la oposición, Ed. Siglo XXI, México, 1999

34 Aubert, Adriana. Dialogar y Transformar: Pedagogía Crítica del siglo XXI, Editorial GRAO, Barcelona, 2004

mercado y la transmisión de normas institucionales. Dicho modo de actuar, produce un *olvido* de la conciencia sobre las relaciones de poder que allí se ejercen, donde un grupo accede al control creando dinámicas de dominio sobre las conductas de terceros.

Sin duda que la propaganda es el ejemplo más característico de esta mecánica de reproducción para el control social, pero existen otras dinámicas, como por ejemplo las prácticas sociales al interior de la escuela, la familia y la sociedad; que es justamente a lo que intenta apuntar la Etnoeducación Crítica en su análisis específico.

Desde la teoría crítica, y particularmente en América Latina, nos toparemos con la relación: cultura – colonialismo – dominación. Dicha triada nos convoca a cuestionar los mecanismos de reproducción cultural que se invocan como fuerzas de dominación subalternizadoras en las interacciones sociales, naturalizando las dinámicas de control que ocurren en la sociedad. Estas dinámicas pueden reproducirse al interior de las escuelas, si no se advierte la existencia del fenómeno de la diglosia y el etnocidio, etc.; ejerciendo actitudes dominantes sobre personas concretas por causas asimilacionistas en medio del entorno cultural en el que vivimos. Esto significa que un currícula, la evaluación, las metodologías y didácticas entre otros factores pedagógicos, están afectos a instalar un modelo de representación social, sustentado en la capacidad de control que ciertos grupos de poder tienen y que tienden consiente u inconscientemente a imponer su acervo, marginando las formas culturales de los dominados.

¿Está la escuela de hoy ejerciendo la construcción de espacios críticos reales para la comprensión y posterior transformación de la realidad en términos emancipadores?, ¿esta crítica considera la problemática xenófobas o asimilacionistas, hacia las etnias amerindias? Si le damos una mirada a los contenidos mínimos obligatorios (CMO) y a los objetivos fundamentales transversales (OFT) de los currículas en las escuelas chilenas, para dar respuestas a las preguntas recientes; nos daremos cuenta que los temas indígenas poseen un mínimo espacio

en los programas educativos (por decirlo en forma moderada) Sin contar otra serie de problemáticas que ocurren en establecimientos sin población indígena, como la exigua generación de lugares para debatir temas como: la valoración actual del indígena y las condiciones de pobreza de la gran mayoría de estos grupos humanos; o bien, la falta de conocimiento sobre las lenguas ancestrales, etc. Incluso constatamos que la necesidad de perseguir fines críticos por medio de la participación dialógica de los estudiantes en establecimientos formativos; o bien, las acciones para promover debates respecto de temáticas ligadas a los derechos humanos en general, son muy escasas en los programas educativos y proyectos educativos institucionales. Este conjunto de evidencias, son razón suficiente para afirmar que el pensamiento crítico posee un limitado valor en el sistema educativo y por ende que es un desafío para la Etnoeducación Crítica.

Sin duda que la constatación hasta aquí enumerada, delatora de un currículo diletante, nos hace caer en la cuenta de que la causa de este yerro se encuentra en el énfasis que impone el sistema educativo moderno al desarrollo de logros por aprendizajes para desarrollar habilidades intelectuales mecánicas, con el objeto de rendir pruebas específicas.

¿Cómo salir de dicho entrapamiento en el debate cultural actual? La pedagogía crítica, invita revisar los fines de la educación más allá de consideraciones pragmáticas; esto es analizar las prácticas sociales en las que se puedan generar desigualdades y a las cuales se puede ejercer resistencias a los mecanismos de control y dominio que se comporten hegemónicamente (me valgo de éste término en el sentido que lo usó A. Gramsci³⁵) Esto significa cuestionar las prácticas

35 Gramsci se refiere al concepto de hegemonía para representar las formas de dominación y mantenimiento de poder que ejerce una persona o un grupo para la persuasión de otro u otros sometidos, minoritarios o ambas cosas, imponiendo sus propios valores, creencias e ideologías que configuran y sostienen el sistema político y social, con el fin de conseguir y perpetuar un estado de homogeneidad

sociales que evidencian formas de violencia o inconsciencia, las cuales se presentan al interior de la escuela, como aquellas que neutralizan la acción crítica o promueven el statu quo a la extinción de la marginación y la exclusión social. En este sentido lo etnoeducativo debe enmarcarse en el pensamiento crítico, pues al rescatar el acervo cultural de un grupo excluido, se transforma en un espacio para reivindicar.

El respeto a lo indígena como capacidad de integración con las etnias originarias, en tanto que grupos subalternos, indica el derrotero de una pedagogía reflexiva capaz de accionar estrategias formativas en favor de una conciencia crítica para la superación de la desigualdad.

Es fundamental por ende impulsar una revolución social por transformar nuestro espacio educativo hacia una pedagogía crítica. Allí requerimos promover relaciones interculturales hacia la construcción comunitaria de nuestra sociedad y por ende, superar los majaderos análisis de la educación desde una sociología “objetiva”, que nos introduce en lógicas anestésicas para un accionar crítico al estado de la cultura. Debemos abrir nuestros espacios educativos a la diversidad de necesidades sociales. No podemos limitar el sistema educativo a una constreñida forma homogénea del currícula y de prácticas estandarizadas. Es necesario que la pedagogía reconstruya las mediaciones sociales críticamente y se permita intervenir socialmente a partir de espacios democráticos de participación real, en dinámicas incluyentes y comunitarias.

Por qué una Etnoeducación Crítica local

El programa de educación intercultural bilingüe que existe en Chile desde 1996, incorpora a la región de Magallanes aproximadamente desde el año 2000, atendiendo a un importante número de unidades

en el pensamiento y en la acción, así como una restricción de la temática y el enfoque de las producciones y las publicaciones culturales de los grupos subalternos.

educativas que se han vinculado a dicho programa. Esta vinculación compromete en cada institución educativa, contribuir a mejorar los logros de aprendizaje, a partir del fortalecimiento de la identidad étnica en niñas y niños de Educación Básica, con el objeto de promover sus capacidades de valoración sobre la diversidad cultural y lingüística.

El principal desafío para el Ministerio de Educación desde sus Secretarías Ministeriales Regionales para incorporar los Programas de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), es lograr en términos prácticos, la contextualización de los currículas a la lengua y cultura de las etnias originarias en establecimientos con importante presencia de estudiantes indígenas. Pero también es importante afirmar que aquellos establecimientos con baja concentración de estudiantes indígenas en su matrícula, igualmente pueden desarrollar habilidades y destrezas que fortalezcan su capacidad de generar dinámicas interculturales; en este sentido, los establecimientos con pocos alumnos de etnias originarias, están posibilitados de aplicar PEIB a través de una serie de iniciativas como las actividades de libre elección (ACLE), talleres, ferias, etc.

Este conjunto de acciones no sólo ha de reducirse a la educación general básica. La Educación pre básica, media y superior e incluso la educación no formal tiene la posibilidad de proponer y promover un importante conjunto de acciones para la valoración de los pueblos originarios en Chile. Esto es un anhelo esencial de la Etnoeducación Crítica.

En este contexto es necesario fortalecer el trabajo de investigación, producción de material y construcción de planes y programas didácticos en materias etnoeducativas; así mismo como de la capacitación de formadores para una comprensión amplia de la educación intercultural, en lo posible de modo continuo y progresivo. Proceso formativo que no puede limitarse a unidades geográficas específicas, sino a todo el medio social y educativo en su generalidad; pero que al mismo tiempo lo masivo de dicho enfoque pedagógico, debe orientarse a las particularidades de cada localidad.

Ya dijimos anteriormente que la Etnoeducación Crítica asume una actitud reflexiva de la realidad, particularmente sobre problemáticas de interacción social interétnica, con la finalidad de debilitar por ejemplo la diglosia y el etnocidio; para lo cual es necesario que se instalen acciones formativas que promuevan el conocimiento intercultural del acervo indígena de las etnias locales. Al respecto es importante considerar lo siguiente:

“En general, se sostiene que los Estudios Culturales se definen en gran medida por su análisis de la interrelación de la cultura con el poder, particularmente en lo que se refiere a la producción, recepción y uso diverso de los textos... Baldwin destaca que las diferencias de poder y privilegio autorizan a establecer quien habla, en qué extensión, en qué condiciones, contra qué cuestiones, para quien y con qué grado de apoyo consistente e institucionalizado. El multiculturalismo plantea el interrogante de si la gente habla dentro de un espacio privilegiado o fuera de él, y si esos espacios facilitan las condiciones para que diferentes grupos se escuchen unos a otros... La retirada de la democracia también es evidente en la ausencia de discusiones serias sobre el modo en que, como nación, podríamos educar a las generaciones de alumnos presentes y futuras en el lenguaje y la práctica de la comparación moral, la agencia crítica y el servicio público.(...) En este vocabulario faltan términos que alimenten y sostengan una percepción popular de la democracia como algo por lo que es necesario luchar constantemente en arenas públicas como las escuelas, las iglesias y otros ámbitos que encarnan la promesa de una democracia multirracial y multicultural...” (...) “Como política cultural radical, el multiculturalismo debería intentar dar a los alumnos blancos (y a otros) una autodefinición sobre la base de la cual pudieran admitir su complicidad en el funcionamiento del poder o su resistencia a él y por medio de las diferencias para legitimar algunas voces y desarmar otras. Desde luego, aquí hay en juego algo más que hacer que los blancos reflexionen críticamente sobre la construcción de su propia formación racial y su complicidad en la

*promoción del racismo...*³⁶

Esta reflexión de Henry Giroux, describe la perspectiva que la Etnoeducación Crítica quiere instalar como medio para generar conciencia de que en el proceso de producción, investigación e intervención en unidades educativas para adecuaciones curriculares etnoeducativas, es necesario poner a juicio crítico el significado de imágenes, palabras, opiniones, etc. que puedan contener elementos xenofóbicos o asimilacionistas que atenten contra una relación interétnica intercultural. En consecuencia, la bastedad de material escrito, visual, auditivo, histórico, etc., se convierte en una interesante posibilidad investigativa desde la perspectiva crítica que deseamos instalar.

En esta particularidad del análisis crítico de nuestro enfoque pedagógico descrito en el presente ensayo, debemos reconocer que cada localidad presenta características propias para ser atendidas desde este específico tópico de preocupación. Un ejemplo es el caso de la Región de Magallanes en Chile, con una lamentable consecuencia de desaparición de etnias originarias y otros grupos en riesgo de extinción cultural, lo cual nos exige comprender esta realidad para aprender el sentido del “nunca más” y vincularlo a la reflexión analítica de los soportes culturales como videos, literatura, pintura, etc., con temáticas indigenistas locales.

En esta compleja tarea de mirada crítica, los estudios culturales son un relevante apoyo metodológico de investigación, principalmente por su carácter interdisciplinar que nos puede colaborar a construir amplios márgenes de debate y estudio. La exploración de las producciones o creación de significados y difusión de “soportes culturales” (textos de prensa, material fílmico, manuales escolares,

36 Cfr. Giroux, Henry., Pedagogía y Política de la Esperanza: una antropología crítica, impreso en talleres gráficos color EFE, Buenos Aires, 2003. Pg. 235 - 343)

etc.) nos permite comprender que existen modelos reguladores de las prácticas significantes que revelan el papel representado por el poder en las actividades cotidianas de los grupos humanos; ya sea porque en ellos se repiten miradas subalternas del mundo indígena, o bien se exagera la cultura dominante, o bien se omite la presencia del acervo de los pueblos originales, etc. Si para ello los estudios culturales nos permiten ampliar nuestra mirada sobre el tema indígena desde una perspectiva crítica a la subalternidad, hemos hallado un aliado para la Etnoeducación Crítica.

El ámbito de los estudios culturales combina la economía política, la comunicación, la sociología, la teoría social, la teoría literaria, la teoría de los medios de comunicación, el cine, la antropología cultural, la filosofía y el estudio de fenómenos culturales en las diversas sociedades. Posee un fuerte vínculo al pensamiento crítico y sus investigadores a menudo se interesan por cómo un determinado fenómeno se refiere a cuestiones de ideología, nacionalidad, etnia, género y clase social.

En este contexto crítico, debemos tener presente a nivel local, que los pueblos originarios, como por ejemplo es el caso de Patagonia chilena, han existido víctimas de acciones xenofóbicas y asimilacionistas y que de forma dramática se reprodujeron desde inicios de la colonia hasta nuestra actualidad. Por lo tanto no es disparatado analizar soportes culturales, que en el pasado y presente, puedan constituir acciones de lesa humanidad, ya sea porque los contenidos de dichos soportes promuevan en detrimento de la dignidad de las personas, en forma consciente o por omisión.

En efecto, la perspectiva con que la sociedad dominante se aproximó al tema Indígena en Magallanes, desde la ocupación chilena de estos territorios hacia 1843, nos manifiesta la exigencia de tener que instalar una lectura crítica a dicho pasado histórico.

En consecuencia la Etnoeducación Crítica a nivel local, debe construir una narración del acontecer propio de las culturas indígenas en su relación al tema de los derechos humanos, pero al

mismo tiempo dicho relato, debe entender que no puede mistificar la tragedia de las etnias originarias. Los hechos son una cuestión propia de la historiografía; el juicio crítico que de allí se eleva no tiene como finalidad generar resentimientos. La Etnoeducación Crítica no pretende ser un inquisidor eterno en búsqueda de culpables de vejaciones a estos grupos humanos en un pasado reciente, su finalidad es deconstruir todo tipo de prejuicios que pueda comportar cualquier reproducción de acciones o representaciones xenofóbicas y asimilacionistas. Luego, promover acciones hacia la formación de conductas interculturales.

Ejemplifiquemos esta mirada de la Etnoeducación Crítica con la lectura de los acontecimientos acaecidos en territorio de Patagonia chilena por razones de la colonización, en la misma forma que lo realizó el antropólogo Nelson Aguilera en un seminario desarrollado en esta localidad:

“Durante la proliferación del ganado estanciero, que conllevó a la constitución de un latifundio que instaló el concepto de la propiedad privada en medio de una cultura que desconocía esa forma de relación social; trajo consigo complejidades a las etnias originarias en Patagonia. Los antiguos cazadores de las estepas australes vieron limitado el libre acceso a sus cotos de caza. Esto, acompañado de la aparición de enfermedades contagiosas; motivó al Aonikenk a evitar el contacto con las personas no-indígenas, reduciendo los circuitos tradicionales de caza y recolección, a los sectores interiores de la Patagonia, en latitudes superiores al paralelo Sur 52°. En el caso del Pueblo Selk’nam que ocupó la Gran Isla de Tierra Fuego, experimentó esta irrupción de elevado flujo de colonizadores, particularmente ligado a la instalación de empresas orientadas a la producción minera y la consolidación de estancias de ganado lanar hacia 1885; acción que trajo consigo la reducción de los territorios del linaje selk’nam (Haruwen)”³⁷

37 Cfr. Aguilera, Nelson., La revitalización de Kawésqar y Yagán en Magallanes (Chile). Las Acciones Gubernamentales hacia el Rescate de dos Idiomas Fueguinos

Desde una mirada crítica, esta lectura historiográfica debiera llevarnos a un juicio histórico, y es el hecho de que los indígenas fueron directamente afectados por esta progresiva amenaza de la industria colonizadora. Determinar si esta acción conlleva una política encubierta de exterminio y erradicaciones de las familias Aonikenk y Selk'nam, es arriesgado afirmarlo taxativamente, pero no podemos cerrarnos a la evidencia de que tal influencia conllevó a una diglosia y etnocidio, pues estas agrupaciones humanas vieron debilitadas sus ancestrales formas culturales de lengua y costumbre. Con este ejemplo podemos intuir que la Etnoeducación Crítica busca analizar la realidad local desde una óptica crítica para entender las causas que produjeron tal punto de inflexión que condujo al paulatino deterioro indígena.

Pero ¿cuales fueron las causas de tan lamentables hechos para las etnias en Patagonia Chilena? Sabemos que los llamados *fueguinos* empezaron a ser “empujados” hacia misiones Salesianas localizadas en Río Grande e Isla Dawson, migración que a un mismo tiempo se aparejó a una evidente reducción del número de personas que estas etnias, hacia 1900, experimentó de manera alarmante. También tenemos antecedentes de persecuciones, a las cuales se agregaron enfermedades, y después, una fuerte baja del índice de natalidad, que en suma, llevó a estos cazadores nómadas a una agonía que concluyó con su completa desaparición hacia 1930. No sorprende entonces, que al breve lapso no haya sobrevivientes indígenas pertenecientes a las tradiciones de cazadores terrestres que coexistieron en Magallanes, y los pocos descendientes Selk'nam y de Aonikenk, hubieran perdido el vínculo con sus propias culturas.

Como resultado, los sobrevivientes fueron integrados rápidamente en el segmento social más bajo de la sociedad chilena, lo que causó que estos descendientes no transmitieran su conocimiento

puestos en peligro. Ponencia durante el Seminario de Educación e Integración, Universidad Santo Tomás, Punta Arenas, 2006

ancestral a la generación nueva. Esta es una de las razones por las que, elementos tales como el uso del idioma vernáculo, las prácticas religiosas y médicas comenzaron a desaparecer a una velocidad acelerada.

“El estigma del “indio sucio, ladrón y borracho”, germen de la discriminación de la que estas personas eran objeto, tiene como resultado la negación progresiva de su propia existencia. También, cabe mencionar un hecho que es aparentemente contradictorio. De los primeros contactos entre los exploradores europeos y las personas indígenas de Magallanes, se generó una atracción clara de los primeros hacia estas poblaciones tan “extrañas”; esto motivó la temprana recolección de información etnográfica y registros antropológicos. Por ello hoy poseemos amplias descripciones acerca de los rasgos idiomáticos y costumbres ancestrales de los Pueblos Indígenas en Patagonia desde las primeras fases de la ocupación Occidental”³⁸

Sobre esta base, muchos eruditos han tratado de dar una explicación clara acerca de las razones de la desarticulación y la desaparición final de estas poblaciones. Sin embargo, la Etnoeducación Crítica nos inclina pensar que la causa fundamental que origina este impacto traumático, resulta del choque de dos cosmovisiones radicalmente opuestas. En tal sentido, la idea del progreso traída por colonizadores blancos, no permitió la integración, ni la aceptación de aquella cosmovisión que sobrevivió por siglos antes de la llegada del “hombre blanco civilizado”.

Durante un proceso de generación y acumulación de riqueza de los grupos colonizadores en esta geografía local, quienes además de poder desarrollar sus estrategias de expansión, lograron inculturar sus prácticas y costumbres tradicionales. En medio de este “avance” se produjo la desaparición absoluta de dos culturas en menos de cincuenta años.

38 Ibidem

Semejante a lo que ocurrió con los cazadores terrestres, las culturas canoeras de la Patagonia Chilena lograron encarar, más exitosamente, la irrupción de la sociedad chilena. Esto puede ser atribuible a su mayor dispersión geográfica, a la alta movilidad de sus desplazamientos propios de sus costumbres nómades y a la competencia marginal que representó la capacidad productiva de estos grupos humanos en la consideración económica para el punto de vista occidental.

Como resultado de la intervención misional en el área, que concluye definitivamente hacia 1920, encontramos la consolidación de un proceso de sedentarización de las personas nómadas canoeras. Los sobrevivientes de estas poblaciones al proceso colonizador, se distribuyen progresivamente en sectores relacionados a misiones tales como: Jetarkte, en Isla Wellington, o en Rinconada Bulnes en la Península de Brunswick, en el caso de los Kawésqar; Ushuaia, Puerto Douglas, y la Bahía de Mejillones, en las costas del Canal Beagle en el caso de los Yagán, sectores que se transformarán en los centros de la presencia indígena, permanente o semi - permanente.

Igualmente, la influencia evangelizadora de los misioneros católicos y anglicanos, como la de otros credos protestantes, tiene una importancia mayor para estas etnias en el abandono de las prácticas tradicionales debido a la incorporación de doctrinas extrañas en las realidades culturales de sus costumbres ancestrales. La necesidad de evangelizar, llevó a que algunos agentes culturales asociados a las diferentes iglesias en los territorios indígenas, elaboraran instrumentos lingüísticos y material didáctico para la transmisión de sus conocimientos occidentales, que si bien fue una posibilidad intercultural para los originarios, la no valorización de la lengua indígena determinó la diglosia, “arrinconando” el conocimiento de estas lenguas ancestrales. En consecuencia las investigaciones interesadas en conocer y compartir la sabiduría ancestral de las etnias originarias en Patagonia Chilena, son muy limitadas y responden en su mayoría a misioneros como Bridges,

Gusinde, Coyasi o Beauvoir, entre otros.

Esto demuestra que la realidad de los Pueblos Canoeros, no era necesariamente más favorable en el contexto del contacto cultural, en relación a los Cazadores Terrestres. La verdad es que los procesos diglósicos y etnocidas se intensifican en los últimos 50 años, inducidos por la creación de poblados como Puerto Edén (1949 - 1969) en el caso de los Kawésqar, y Puerto Williams (1953), en el caso de los Yagán. En ambos lugares, se fue sistemáticamente provocando una marginación de la posibilidad intercultural, que unido a la chilenzación de estos grupos étnicos, la pérdida de costumbres ancestrales ha sido una dilapidación cultural.

Es más, en las últimas tres décadas la situación de los actuales Kawésqar, que desde siglos habitaron el sector de los archipiélagos en Patagonia Occidental, han experimentado un deterioro poblacional preocupante; su número no supera el centenar de personas y un porcentaje alto son descendientes de segunda o tercera generación. Al mismo tiempo, se puede afirmar en la mayor parte de los casos, que las familias Kawésqar registran deficiencias sociales complejas, además de hallarse agrupados principalmente en sectores urbanos, situación que dificulta los vínculos con sus espacios tradicionales de costumbres ancestrales.

Semejante es el diagnóstico acerca de los sobrevivientes de Yagán, asentados principalmente en Isla Navarino, en el límite Austral de Magallanes, y que hoy encaran la pérdida gradual de sus costumbres como resultado del mestizaje, y porque no decirlo, de una cotidiana indiferencia.

Hasta aquí la explicación de las causas con que podemos entender el estado diglósico y etnocida que vivieron y aun experimentan las etnias en Patagonia. Más también es importante reconocer que durante el periodo del siglo XXI, hay razones suficientes para creer que esta antigua forma vejatoria, está siendo resquebrajada por una conciencia intercultural, que abre paso a nuevas oportunidades de

verdadero desarrollo en dichas comunidades.

Las organizaciones precursoras de las comunidades étnicas originarias presentes, tal como la Comunidad Yagán de Navarino y el Consejo Kawésqar, presentó una serie de demandas durante el proceso de elaboración y discusión de la Ley Indígena, las que se incorporaron explícitamente en el texto definitivo del cuerpo legal mencionado.

Una de estas demandas consistía en la urgencia del rescate y la promoción de los idiomas originarios, situación que debía ser atendida por el Estado en conjunto con las organizaciones existentes. Esto se indica claramente en el Artículo 74 de la Ley N° 19.253 Norma legal que ha permitido reforzar en los últimos años, la necesidad creciente de fortalecer los aspectos culturales asociados a estas poblaciones.

*“El Estado de Chile, a través de la CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena) y las demás Instituciones Públicas en la Región, tienen la posibilidad histórica para tomar parte en la situación crítica que afecta a las Comunidades Indígenas de los Canales Australes, que, al borde de la extinción física, han sido testigos impotentes del proceso de la aculturación generada con posterioridad al contacto inicial con la sociedad dominante. Esto tiene especial importancia si consideramos que nuestro país ha mantenido un enfoque ambiguo en la relación a los Canoeros de Magallanes, por lo que ha apoyado las acciones de tipo paternalista, mientras ha permitido que muchos mueran en una profunda indiferencia.”*³⁹

El primer desafío de la Corporación Nacional de Asuntos Indígenas (CONADI) en Magallanes, era revertir la imagen negativa que se tenía de la población indígena Austral. En tal sentido, la idea de la inexistencia de indígenas en la Región, o los conceptos relacionados a la “pureza de la sangre” y la “miseria” de los descendientes, ha sido

39 Plan Especial para los Pueblos Indígenas de los Canales Australes, Oficina de Asuntos Indígenas de Punta Arenas, CONADI, 1998.

una preocupación constante en el contexto de las acciones que intenta promover CONADI en esta localidad.

Entre las acciones que consideran las orientaciones gubernamentales con respecto a los Pueblos Indígenas de los Canales Australes, incorporadas desde la creación de la Oficina de Asuntos Indígenas de Punta Arenas en septiembre de 1994, podemos mencionar los siguientes: el Plan de Cobertura total para los pueblos indígenas de los canales australes, Programa de subsidio al fomento de la economía indígena urbana y rural, convenio de cooperación CONADI y MINVU para construir proyectos habitacionales con identidad cultural, programa de atención y defensa jurídica para indígenas, credencial de salud gratuita para indígenas, programas de becas estudiantiles para indígenas, etc.

A esto, es necesario agregar las investigaciones lingüísticas acerca de los idiomas indígenas, que en el caso de Magallanes, durante las décadas recientes, había existido un mínimo interés por parte de especialistas nacionales respecto de esta materia, siendo dichos estudios, más bien con un enfoque académico. Por ejemplo es posible mencionar la descripción etnográfica del Kawésqar por Joseph Empereire en los 50's, las investigaciones iniciales por María Ester Grebe acerca de la música folklórica de Patagonia indígena, donde encontramos los primeros registros sistemáticos de la música Kawésqar; la descripción de Kawésqar por Cristos Clairis en los sesenta; y los trabajos del lingüista Oscar Aguilera desde 1975. Todos estos trabajos se han publicado en diversos medios y, la mayoría de tales investigaciones, resultan bastamente conocidos en el exterior.

En el caso de los Yagán, las investigaciones científicas son todavía menos numerosas, y podemos mencionar la descripción fonológica del lingüista Adalberto Salas y la publicación de Ana Maria Guerra, ambos realizados en las últimas décadas. Debemos agregar a los anteriores, la descripción fonológica recientemente publicada por Oscar E. Aguilera en el marco del Programa de Revitalización Lingüística en Magallanes.

Las tareas inherentes hacia el rescate de los idiomas indígenas de Magallanes, Kawésqar y Yagán, fueron encarados por el Gobierno sólo en 1995, porque ese año la Oficina en Punta Arenas obtuvo los recursos necesarios para emprender el primero de los trabajos, que consistió en una propuesta inicial de un alfabeto de Kawésqar.

Durante 1997 se sostuvieron encuentros cuyo resultado fue el documento “La Discusión de Bases Políticas y Sociales para una Educación Intercultural Bilingüe en el Magallanes”. En dicho documento se indicó que:

“La Educación Intercultural bilingüe debe provocar el reconocimiento oficial de los idiomas Kawésqar y Yagán en Magallanes, con las características particulares de cada uno, como un derecho de las comunidades indígenas (...) La Educación Intercultural Bilingüe debe ser orientada antes que nada al rescate, la promoción y el desarrollo del Kawésqar y Yagán, porque estos idiomas son el componente principal de la identidad de las personas y la comunidad indígena (...) Las escuelas tendrán que preparar el terreno para la conservación indígena del idioma, porque esto permitirá a los estudiantes elevar su amor propio y aprender a sentirse orgullosos de su herencia cultural”⁴⁰

Durante 1998, la Oficina de Asuntos Indígenas de Punta Arenas rediseñó sus líneas de intervención como resultado del ajuste de las acciones que habían desarrollado hasta ese momento, las que no habían tenido tanto éxito como lo esperado. En consecuencia tomaron en cuenta la posición de las Comunidades Indígenas para diseñar un plan de acciones destinadas a la recuperación cultural de las etnias en Patagonia. Este plan, de acuerdo con los miembros de las organizaciones y especialistas en el área, consiste en una secuencia lógica de acciones destinadas a crear una base mínima para la recuperación

40 La Discusión de Bases Políticas y Sociales para una Educación Intercultural Bilingüe en el Magallanes., CONADI, 1997

del conocimiento lingüístico y cultural en peligro. El objetivo es crear una base material para la conservación de información del valor patrimonial, y adicionalmente, la creación de instrumentos que harían posible aumentar el número de hablantes indígenas de Kawésqar y Yagán.

Baste hasta aquí los datos para pensar que existe un futuro promisorio que se encamina hacia una apertura intercultural y que depende de las futuras generaciones proseguir. Es en este sentido que la Etnoeducación Crítica desea instalar su aporte al trabajo de los avances ya mencionados, principalmente invitando a recuperar las investigaciones y producciones generadas desde este esfuerzo pro-indigenista para promover un espacio de reflexión interétnica, ya que nos encontramos actualmente dentro de un proceso de concientización de la comunidad, como es el caso de Magallanes, para relevar la mirada crítica y constructiva sobre la condición actual de los pueblos originarios en Patagonia. Proceso en que la mismas comunidades, como son la Yagan y Kawésqar, contribuyen ampliando nuestro acervo común hacia una sociedad multicultural y plurilingüe. Sólo así es posible enfatizar que la tarea educativa intercultural desde la perspectiva etnoeducacional y crítica, puede ser un modo de fortalecer a nivel local el sistema educativo y promover la convivencia social; implicando a su vez, esfuerzos conjuntos que orienten las políticas y prácticas sociales.

La Etnoeducación Crítica reconoce los adelantos e iniciativas gubernamentales recién descritos, particularmente por crear una conciencia de valoración entorno a lo indígena y su cultura, pero es relevante no creer que sólo tales objetivos construirán en base a leyes e iniciativas institucionales una sociedad intercultural. Es fundamental que la comunidad actúe por convicciones y allí radica el norte del enfoque pedagógico de nuestro ensayo.

Etnoeducación Crítica e Indigenismo

Ahora bien, si hemos de pensar una Etnoeducación Crítica, tanto a nivel local como global, es necesario comprender la cuestión indigenista en dicho proceso de reflexión.

El Indigenismo es un término derivado de la palabra indígena y que se relaciona por el uso frecuente en el lenguaje ordinario del término “indio”, claro está que en su sentido antropológico para evitar las connotaciones peyorativas que hasta muy recientemente tenía dicho vocablo.

Alejandro Marroquín, en una de sus publicaciones, se refiere al indigenismo dando cuenta del proceso de creación y trayectoria de las experiencias que en materia indigenista se habían llevado a cabo en México, Guatemala, Ecuador, Perú, Brasil y Bolivia, particularmente refiriéndose al trabajo del Instituto Interamericano Indigenista. Allí explicita:

“La situación de América y de los indígenas en particular, ha cambiado profundamente. La teoría indigenista se ajusta a condiciones en su mayor parte periclitadas por el empuje impetuoso de la historia. Es cierto que los dirigentes indigenistas, especialmente los mexicanos, trataron de acomodar y actualizar la teoría a los cambios que se estaban operando. Pero aún así, esta nueva realidad impone la revisión del indigenismo, tanto de su teoría como de su práctica, tanto de sus fines y objetivos, como de sus procedimientos metodológicos. Esta necesidad de ajustar el indigenismo a la nueva situación es precisamente lo que origina la actual crisis; crisis sin lugar a duda, sana y estimulante, puesto que significa un trazo decisivo, un estímulo eficaz para la creación de un nuevo indigenismo, que sin renegar de todos los aspectos positivos del antiguo, signifique para los pueblos indígenas una garantía de su liberación”⁴¹

41 Marroquín, Alejandro, Balace del indigenismo. Informe sobre la política

El Instituto Indigenista Interamericano, creado mediante la Convención Internacional de Pátzcuaro (México), en 1940 y que actualmente es un organismo especializado dependiente de la Organización de Estados Americanos (OEA), es un ejemplo de la contemporánea preocupación social a nivel latinoamericano por los pueblos originarios y etnias amerindias. La participación de los mismos dirigentes indígenas en estos espacios de encuentro, ha sido un signo potente de acción intercultural a nivel de Estados. Por ello es relevante considerar que una de las preocupaciones más recurrentes del indigenismo moderno en sus fases iniciales, haya sido el debate en torno a la definición de la palabra *indio*.

Manuel Gamio, primer director del Instituto Indigenista Interamericano, cuando ya llevaba más de dos décadas al frente de esta institución, escribía lo siguiente:

“hay una cuestión pendiente que es de capital importancia para el indigenismo y ha sido objeto de discusión desde hace años y en especial desde que se fundó el Instituto Indigenista Interamericano, pero que hasta la fecha no ha podido ser satisfactoriamente resuelta. Esa cuestión implica tres preguntas que parece fácil contestar, pero que no lo es en realidad: ¿Cuántos, quiénes y cómo son los habitantes de América que deben ser propiamente conceptuados como indígenas?”⁴²

Como ha observado Alejandro Marroquín, en su exhaustiva evaluación de las tres primeras décadas del indigenismo interamericano, el debate en torno a qué entender por “indio” en América Latina, es una cuestión no menor; por tanto significativa para cualquier reflexión

indigenista en América. Instituto Interamericano Indigenista, México, 1972. Pg. 287

42 Cfr. Gamio, Manuel, Consideraciones sobre el problema indígena, Instituto Interamericano Indigenista, México, 1966

etnoeducativa. En este sentido Marroquín amplía la pregunta de Manuel Gamio en los siguientes términos:

*“el concepto de indio es clave para determinar el contenido y las metas de la política indigenista y por eso se explica que haya tal abundancia de criterios y tan serias discrepancias polémicas”*⁴³

El I Congreso Indigenista Interamericano (Pátzcuaro, México, 1940), en la resolución LII define a las comunidades étnicas originarias de latinoamerica como *“conjuntos de individuos económica y socialmente débiles”*. El II Congreso Indigenista Interamericano (Cuzco, Perú del 24 de junio al 4 de julio de 1949), en la asamblea definió el siguiente concepto de indianidad:

*“El indio es el descendiente de los pueblos y naciones precolombinas que tienen la misma conciencia de su condición humana, asimismo considerada por propios y extraños, en sus sistema de trabajo, en su lengua y en su tradición, aunque éstas hayan sufrido modificaciones por contactos extraños (...). Lo indio es la expresión de una conciencia social vinculada con los sistemas de trabajo y la economía, con el idioma propio y con la tradición nacional respectiva de los pueblos o naciones aborígenes”*⁴⁴

Durante la efervescencia desarrollista, los criterios socioeconómicos pasaron a ocupar un primer puesto en la definición de indianidad, desplazando la cuestión de la identidad cultural a un segundo plano. Pero la emergencia de los pueblos indígenas a partir de la década de los setenta, que debatían y demandaban ampliar su propia concepción de identidad, ha obligado a reconsiderar la importancia de las diferencias étnico-culturales como elemento de relevancia para las

43 Marroquín.. op. Cit.

44 Cfr. II Congreso Indigenista Interamericano, Perú, 1949

comunidades originarias.

Es por estas complejas consideraciones al interior de las mismas comunidades indígenas que discutir y reflexionar sobre su identidad es de gran relevancia para cualquier propuesta etnoeducativa. Hemos de respetar el desarrollo que ha venido generando dicho espacio crítico, en que son las mismas etnias quienes desean reflexionar sobre sí mismos sin intermediaciones. Amplios sectores del mundo indígena a su vez, han querido transformar esta progresiva dinámica de discusiones, hacia un gesto de apertura con quienes reconociendo que el mundo indígena latinoamericano proviene de una herencia de exclusión, desean que esa historia de marginación tenga un vuelco hacia la interculturalidad.

Es en este contexto de apertura intercultural que se ubica la Etnoeducación Crítica. Su apuesta por una posibilidad de solidaridad para el encuentro mutuo de una identidad intercultural, donde la comunidad no indígena comparte la lectura de un pasado negativo y se apronta a resarcir dicho fenómeno sobre la valoración de lo indígena acercándose a la comprensión de la indianidad abre nuevas perspectivas al debate que ocurre al interior de muchas comunidades indígenas. Esta relación interétnica propiciará el alejamiento de posiciones exaltadas y violentas que puedan ocurrir tanto en los grupos indígenas como en los no indígenas, partiendo del consenso que exige éticamente una realidad negativa que recaer sobre lo indígena; postura crítica que el antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla expone en los siguientes términos:

“la categoría de indio designa al sector colonizado y hace referencia necesaria a la relación colonial”. Mediante esta categorización supraétnica se encubre la diversidad de pueblos que quedan englobados bajo la definición global del colonizado como indio, diferente e inferior, y de este modo “el colonizador racionaliza y justifica la dominación y su posición de privilegio”⁴⁵

45 Bonfil, Guillermo. *México profundo. Una civilización negada*, México, 1993

Los criterios para determinar quiénes son o no son indígenas han variado a lo largo del tiempo y son diferentes en cada país. El criterio racial es el que menos aceptación tiene en la actualidad. En cualquier caso los censos oficiales muestran una tendencia sistemática a rebajar el tamaño de la población indígena con el fin de sostener la hipótesis del mestizaje creciente de poblaciones étnicas aborígenes. Refiriéndose a éste último criterio ligado a la cantidad reducida de indígenas, el intelectual maya Demetrio Cojtí Cuxil sostiene que Guatemala usa el concepto de mestizaje en forma inoperante, debido principalmente a que no incluyen la noción de identidad como criterio para identificar la nacionalidad de pertenencia de los indígenas. Por tanto, Cojtí está convencido que la idea de Nación, la cual engloba grupos indígenas de diversas etnias y no indígenas, debilita políticamente al aborigen por su condición de minorías.

En la actualidad, la palabra “indio” ha sido recuperada por los mismos indígenas como signo de identidad y de lucha. Y el término indianismo, derivado de indio, se vienen utilizando en los últimos años para designar la ideología reivindicativa de los pueblos originarios de éste continente, designando así, su lucha contra el colonialismo. En contraposición a tal concepto aparece el término indigenismo, que según los indianistas ha nacido del interés, no exento de paternalismo, de los no indígenas y que se ha traducido a través del Estado en un aparato ideológico característico de América para reproducir la situación colonial interna de las etnias originarias, determinándolas a una condición de minorías subalternas. En tal contraste ideológico, la interculturalidad no tiene cabida, la desavenencia se enfatiza y las diferencias se vuelven más bien un referente de conflicto social.

Esta desavenencia entre indigenismo e indianismo es un pleito que la Etnoeducación Crítica no comparte; se concentran en una comprensión de la identidad no flexible, donde lo que importa es la cuestión sanguínea y no la aceptación y valoración de una cultura que por razones de su acervo es digna de ser reproducida.

Para superar la discordia indianista es relevante conocer que durante el período colonial hubo, entre los conquistadores y sus descendientes, defensores de indios que denunciaron y combatieron la injusticia del régimen de opresión, acusando de irracional la suposición racista de que los indígenas tenían limitadas sus facultades y, por lo tanto, era justo que estuvieran sujetos a un status de minoría social o tutelaje.

En un primer momento, el indigenismo de algunos misioneros y legisladores, como Las Casas, Diego de Medellín o Vitoria, se sustentaba exclusivamente en la ética y en la piedad cristiana para demandar respeto a los indígenas. Con el tiempo otras corrientes teóricas como el marxismo, los ecologismos y las concepciones de derechos humanos e interculturalidad, entre otras; producirán una serie de colectividades no indígenas que desean fervientemente promover la cultura étnica originaria. Su dilatada historia merece un espacio de diálogo en esta problemática interétnica.

La Etnoeducación Crítica coincide con el criterio indianista de juicio crítico al colonialismo. Sabemos que la práctica del rigor del nuevo sistema colonial, con sus dos esferas separadas de república de españoles y república de indios, acabó imponiendo sus reglas e intereses sobre cualquier consideración de derechos indígenas. Como también se comparte la idea de que desde inicios del siglo XVIII el sistema colonial empezó a mostrar las fisuras y crisis económicas, sociales y culturales que anunciaban su ocaso, promoviendo sublevaciones y conatos que darán paso al proceso independentista en el que las rebeliones indias tuvieron relevancia fundamental en el éxito de los criollos ilustrados que iniciaron el despertar de la conciencia nacional; pero que dichos avances no trajeron mejorías para las etnias originarias.

Pero también entendemos que la época contemporánea no exenta de vejaciones para el mundo indígena, muestra avances importantes en materia de interculturalidad, desde la cual podemos propiciar una nueva visión del indígena y de su lugar en la sociedad.

En realidad, más que un genuino interés o simpatía por las etnias originarias, por su forma de vida y su historia, lo que predomina en la Etnoeducación Crítica, es construir una lectura crítica de la historia para, desde ese lugar común con las culturas indianistas, construir conjuntamente la grandeza de una América Latina más asertiva frente a este delicado y complejo tema de la identidad.

En síntesis, la Etnoeducación Crítica es una posibilidad de vínculo con el indigenismo distante a cualquier postura paternalista y segregacionista. Su distancia de los antiguos experimentos evangelizadores y de incorporación a la identidad de los Estados Naciones, hace de la Etnoeducación no una estrategia por la defensa del indianismo, esto sería una posición débil e inoperante frente a la política y los intereses dominantes, ya que de una situación en que se privilegia la confrontación por encima del dialogo, se fortalece el *statu quo*. Su objetivo, por el contrario, es promover una relación interétnica de talante intercultural con proyecciones sociales y políticas sólidas.

La Etnoeducación Crítica siempre ha de entender que al finalizar el período colonial los pueblos amerindios del continente habían sido reducidos a comunidades rurales fragmentadas, débiles y arcaizadas, y a un segmento dedicado a la servidumbre y a las ocupaciones de menor prestigio en las ciudades. El dominio colonial había destruido su unidad política como pueblos o naciones, subordinando su universo cultural al de los invasores, y arruinado su autoestima al reducirlos a la condición de casta inferior y a la extrema pobreza. Pero al mismo tiempo entiende que las políticas actuales quieren empoderar a estos grupos humanos para que ellos reconstruyan su acervo cultural, y que al respecto falta un esfuerzo intercultural que oriente un anhelo de la población no indígena para alcanzar dicha finalidad, como así mismo que los indígenas deseen un intercambio cultural distinto.

Etnoeducación y Etnodesarrollo

Si pudiésemos enmarcar la Etnoeducación Crítica en un *indigenismo integracionista*, debiéramos partir del siguiente supuesto teórico: “para que las etnias originarias de América Latina dejen su condición de marginación de la vida política, económica y cultural del país, es necesario que nos integremos indígenas y no-indígenas interculturalmente”; una suerte de *etnodesarrollo comunitario*.

Muy lejano de esta idea se encuentra el supuesto práctico paternalista de integrar al indígena en la nación, occidentalizándolo, de manera gradual. De acuerdo con Bonfil, “la vocación occidentalizadora” que se expresa en algunas políticas indigenistas corresponde a la necesidad capitalista de consolidar y ampliar el mercado interno. Con ello se pretende la construcción de una nación en términos (sociales, políticos, económicos, culturales, ideológicos) que se ajusten a los supuestos implícitos que los Estados Nacionales han venido promoviendo desde los procesos republicanos en América Latina en adelante.

La Etnoeducación Crítica asume la necesidad por distanciarse con el discurso de la modernidad y del progreso extremadamente unilineal y unilateral. En consecuencia no busca ser una apuesta por la occidentalización, por ello entiende que la idea de nación se tenga que ajustar a la convicción de la “unidad en la diversidad”; esto significa que las culturas indígenas sean gestoras de su propio discurso y que tal acervo al mismo tiempo se constituya en parte integral de una identidad “nacional”, entendiendo por Nación el espacio territorial en el que se comparte una diversidad pluriétnica.

Los Congresos Indigenistas Interamericanos constituyeron una lección magistral de lo que es el *indigenismo integracionista*. En él se abordaron prácticamente todos los debates indianistas que con diferente énfasis iban a reaparecer en sucesivos momentos históricos de acuerdo con las prioridades políticas de cada espacio geopolítico y la evolución ideológica del indianismo e indigenismo. Se prestó especial atención a

las problemáticas de acceso a la educación, revitalización de la lengua original y la reproducción de las costumbres en cada cultura étnica. Al respecto es interesante leer de Álvaro Bello, su reflexión sobre los intelectuales indígenas mapuches en Chile⁴⁶; allí expone la idea de que los indígenas intelectuales han ido progresivamente empoderándose de aquellos espacios, cuyas representaciones de poder, son legitimadas socialmente por su relevancia histórica para las sociedades dominantes. Tal empoderamiento permitirá según Bello, instalar transformaciones sociales para el beneficio de las comunidades originarias, esto significa, que los mismos indígenas al involucrarse en los ámbitos culturales no indígenas, además de poder reproducir su conocimiento ancestral y con ello incrementar la valorización de los pueblos originarios, podrán entregarle herramientas a los pueblos amerindios para repensarse y recrearse en una senda de legitimación social y autonómica.

La educación de la población indígena por tanto, pasaría a constituir el objetivo principal de las propuestas y actividades en las sociedades contemporáneas y con mayor razón, desde algunos institutos y asociaciones indigenistas en los países latinoamericanos. Gracias a estos avances, los procesos educativos indigenistas que estuvieron inicialmente orientados básicamente a la “castellanización” de los indígenas, pues se partía del supuesto de que la lengua sería el medio natural de transformación de la cultura y de integración a la sociedad nacional; esta vez, amplían su cometido, para permitir que la cultura indígena sea visibilizada y al mismo tiempo otorgue empoderamiento a las pueblos originarios para su reconstrucción identitaria. Del paso de la castellanización al bilingüismo, se puede vislumbrar avances positivos para el desarrollo amerindio.

En este contexto es que entenderemos que la defensa del propio

46 Cfr. Bello, Alvaro. *Intelectuales Indígenas y Universidad en Chile. Conocimiento, Diferencia y Poder entre los Mapuches*, en “Intelectuales y Educación Superior en Chile”, compilador Robert Austin, Ed. CESOC, Chile, 2004.

idioma (para el mundo indígena) frente a cualquier forma de “genocidio lingüístico” (diglosia), aunque sea encubierto de bilingüismo, se ha convertido en un objetivo político prioritario para la mayor parte de las etnias originarias en América Latina. La educación tiene un aporte relevante que hacer en esta materia de transmisión valorativa respecto del uso del habla propia de los pueblos originarios. En la perspectiva de la Etnoeducación Crítica, esto no es sólo tarea de los establecimientos formativos indígenas, sino de la comunidad en general.

Pero el tema de las culturas amerindias para el indigenismo ha seguido un curso más amplio que la sola temática del uso de la lengua vernácula. La atención sobre estos temas han ido variando: algunas veces ha querido ahondar en el aspecto cultural de las etnias, como lo son las artes indígenas: artesanías, rituales, música, etc.; otras ocasiones y, recurrentemente, se abocó sobre las formas tradicionales de organización, religiosidad y valores, propias de las costumbres originarias tan ampliamente investigadas por la antropología. En una segunda fase, el indigenismo de integración cambió el énfasis de su preocupación hacia el concepto de desarrollo comunitario.

“El período de 1955 a 1975 podría caracterizarse por el predominio de las acciones encaminadas a promover el desarrollo de las comunidades indígenas mediante la introducción de innovaciones técnicas en el orden productivo, organizacional y de servicios”⁴⁷

Durante el marco de tiempo al que hace mención Cojti, el indigenismo recibió una fuerte influencia de las políticas desarrollistas impulsadas por la CEPAL y de los programas de cooperación internacional que se aplicaron en América Latina. Es por ello que a principios de la década de los setenta se produce un claro punto de

47 Cojti Cuxil, Demetrio. La difícil transición al Estado multinacional. El caso del Estado monoétnico de Guatemala: 2004. Ed. Cholsamaj, Guatemala, 2004

inflexión en el indigenismo interamericano hacia lo que se ha dado en llamar etnodesarrollo. A medida que concluían los procesos de reforma agraria en varios países latinoamericanos y se hacía evidente que, ni la reorganización de la tenencia de la tierra, ni la colonización de nuevas fronteras agrícolas, ni, por supuesto, la introducción de arbitrarias innovaciones tecnológicas, habían solucionado los problemas de las poblaciones indígenas, sino que por el contrario, éstas eran más numerosas y más pobres cada día, las mismas comunidades amerindias volvieron a considerar sus prácticas agrícolas y formas de organización tradicionales como una alternativa a tantas frustraciones.

El indigenismo interamericano, en sintonía con el discurso de la “riqueza de los pueblos” como eje de transformación social, se fue imponiendo críticamente al análisis del concepto internacional de desarrollo. Esta vez apuntará a una idea de Etnodesarrollo, como alternativa al fracaso de un modelo desarrollista lineal e interpretado en términos puramente económicos. Desde entonces se descubrió que las mismas comunidades indias eran dueñas de un potencial previamente desconocido o más bien desdeñado.

“Tras el andamiaje de las cooperativas agrícolas y artesanales fue creciendo una vez más la vieja estructura comunal de solidaridad y trabajo recíproco”⁴⁸

La dimensión comunitaria del desarrollo cultural en las etnias originarias volvió a ocupar el lugar principal de la agenda indigenista, pero con un sentido inverso al que había tenido para las políticas aculturadoras. Ahora la cultura amerindia no se veía como el obstáculo principal para el desarrollo, sino como su principal recurso para un desarrollo integral. El desarrollo en América Latina podría ser pensado como etnodesarrollo, por lo menos al interior de las comunidades indígenas, para quienes sus modelos ancestrales de economía podrían

48 *ibidem*

ser reproducidos como forma intrínseca de su identidad.

El Etnodesarrollo significa no una alternativa tecnológica *romántica*, o una propuesta de ahorro en inversiones, sino la posibilidad de abandonar los modelos homogeneizadores de productividad, que avasallan y someten la diversidad, en beneficio de modelos plurales capaces de proyectar toda la capacidad social del trabajo humano para un futuro más justo y ecológicamente sustentable.

El tema del etnodesarrollo fue objeto de un interesante debate entre expertos reunidos en San José de Costa Rica, bajo los auspicios de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). En la Declaración de San José con la que concluyó el evento, hallamos la siguiente definición de etnodesarrollo:

“Entendemos por etnodesarrollo la ampliación y consolidación de los ámbitos de cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para que guíe su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación, cualquiera que sea el nivel que considere, e implica una organización equitativa y propia del poder. Esto significa que el grupo étnico es la unidad político administrativa con autoridad sobre su propio territorio y capacidad de decisión en los ámbitos que constituyen su proyecto de desarrollo dentro de un proceso de creciente autonomía y autogestión”⁴⁹.

La Etnoeducación Crítica comparte la definición de la declaración de San José, ya que ubica las acciones públicas de las políticas de Estado, para superar críticamente toda forma de construcción de una identidad nacional homogénea, y tender sistemáticamente a integrar en sus proyectos de desarrollo a las etnias originarias respetando su

49 Cfr. Declaración de San José sobre etnodesarrollo y etnocidio en América latina. San José, 11 de diciembre, 1981

identidad indianista.

En consecuencia, el indigenismo sería una corriente de pensamiento que se organiza y desarrolla alrededor de la imagen del indígena; esto significa que la indianidad puede ser la construcción dialógica entre las etnias originarias y los no indígenas. Este modelo de indigenismo no es sino una respuesta del sistema a una pregunta: ¿por qué los países pluriétnicos están atrasados? La Etnoeducación Crítica desea pensar desde esta dinámica de desarrollo social de lo que hoy se conoce como Etnoedesarrollo, que es en fin de cuentas desarrollo con identidad.

Desde México a la Patagonia los pueblos indígenas a través de sus movilizaciones han ido reconstruyendo su identidad colectiva. Estos son convocados en un amplio margen, por un discurso ideológico que crítica al Estado-nacional, cuando los considera como entidad propia de una civilización occidental en la cual se ha desarrollado una modernidad y globalización históricamente lejana del acervo propio de los pueblos originarios. En países andinos como Bolivia, Perú y Ecuador, con una significativa población indígena, estos nuevos movimientos se han convertido en un actor político que cuestiona el poder y que lo enfrenta con sus movilizaciones. Tales avances son sus logros y que han encontrado eco en una cada vez mayor audiencia no indígena.

En este contexto es importante tener presente que los anhelos de los grupos indígenas por un cambio en el orden establecido, responde a las luchas de los pueblos indígenas que encuentran sus antecedentes en una lejana experiencia histórica, aquella iniciada durante la conquista y colonización hispana en el siglo XVI con las revueltas de Tupac Amaru y otros; que se ha continuado hasta nuestros días con figuras como Rigoberta Menchú, entre otros.

El discurso de la indianidad ha sido expuesto por los intelectuales indígenas indistintamente como filosofía, ideología, o doctrina. El discurso indianista en sus diferentes versiones se plantea

como concepción antagonica a la civilización occidental y a los diferentes proyectos de modernidad, es decir a la idea de Modernidad creada por el capitalismo o por las experiencias socialistas. Si bien esa forma de pensamiento pertenece al proceso y desenvolvimiento del etnodesarrollo, este a su vez ha mostrado avances hacia una concepción dialógica con el mundo no indígena.

Ahora bien, la posición que predominaba en los intelectuales indianistas a la hora de discutir un proyecto de etnodesarrollo con respecto a la civilización occidental, fundamentalmente será de ruptura con todos los contenidos de esta civilización en todos los campos. El economista Javier Lajo del pueblo Puquina en Bolivia expresa esta visión en uno de sus trabajos:

*“actualmente venimos trabajando en compañía de algunos hermanos en la búsqueda de un deslinde cultural completo con la cultura occidental”*⁵⁰

Por lo tanto para los indianistas, los indígenas aparecen representados como un sujeto puro en el sentido étnico, social y cultural. En esta comprensión sus amautas e intelectuales orgánicos no conceden al mestizaje ninguna significación ni tampoco a las diferencias de clase en los pueblos indígenas, que en el contexto de una sociedad global y bajo la lectura marxista podrían entenderse bajo una misma categoría (por ejemplo la de “pobres” o de “pueblo”).

En consecuencia se vuelve radical poder generar un dialogo con los sectores indianistas, de modo que se pueda conciliar una postura común con el mundo no indígena. La Etnoeducación Crítica quiere ser un aporte en esa línea de reflexión y diálogo, por lo que nuestro enfoque etnoeducativo y crítico debiera declararse indigenista, asumiendo con ello un objetivo primordial de promoción dialógica

50 Lajo Javier, Principios de sabiduría indígena, en <http://sites.google.com/site/machaqmara/javierlajo>.

entre indígenas y no indígenas. Su consecución debiera pretender reformar el Estado progresivamente hacia una sociedad cada vez más pluriétnica e intercultural, desmantelando todo resabio de estructuras coloniales y obviamente de actitudes xenófobas o asimilacionistas.

Si bien, el indianismo propone la transformación radical (violenta o no) de las bases económicas, sociales, políticas y culturales de un Estado, e intentan restaurar las sociedades precoloniales al modo de ser y proceder de los habitantes milenarios del continente americano; aún queda la necesidad por construir comunidades futuras en que no exista el deseo por crear nuevas identidades, sino que, “recuperar” de la profundidad de los pueblos ancestrales, elementos y dinámicas de articulación que beneficien al máximo de personas posibles, sin exclusión. La Etnoeducación Crítica cree que dicho objetivo es esencial, incluso para el modelo indianista, donde no se puede limitar una lectura intercultural para alcanzar un etnodesarrollo.

Por tanto, la Etnoeducación Crítica se distancia de la posición ideologizada indianista, que puede caer en la antigua concepción de raza, que demandaría una mirada xenófoba desde las etnias originarias en América Latina hacia los sectores mestizos y no indígenas en general. Es por esta razón que para construir una verdadera noción de Etnodesarrollo, se haga presente el enfoque etnoeducativo y crítico en los más diversos sectores de la sociedad y no únicamente sobre ámbitos o lugares de alta concentración poblacional indígena, como podría tender a pensarse con las experiencias de algunos programas de educación intercultural bilingüe.

Si se desea un etnodesarrollo desde la Etnoeducación Crítica, es imprescindible que la relación interétnica sea producto de un ejercicio de la interculturalidad; de no ser así las odiosidades se pueden fortalecer y las sociedades pluriétnicas corren el riesgo de generar profundas manifestaciones de violencia tanto simbólica como física.

Hasta aquí debe quedar medianamente claro que la propuesta de la Etnoeducación Crítica para un Etnodesarrollo, atiende las

diversas demandas de los pueblos originarios en materias políticas y económicas, de modo que no se restringe a una cuestión meramente pedagógica. Si bien su énfasis está en lo educativo, en tanto que generación de espacios para el diálogo intercultural, su mirada invita a reflexionar sobre cuestiones que van más allá de lo puramente formativo. En fin, pensar el Etnodesarrollo desde la Etnoeducación Crítica, exige la construcción de una cultura de dialogo interétnico como ejercicio continuo y progresivo de transformación social, de modo que toda postura beligerante se vea debilitada y las hostilidades producto de posicionamientos irreconciliables de miradas ideológicas a las formas de alcanzar desarrollo y progreso en materias de vivienda, salud, educación, justicia, cultura, etc.; nos lleven a una dinámica grupal que supera la mera tolerancia de lo diverso y comience a gestar acciones que busquen una integración cultural de forma más comprometida e inclusiva.

CAPITULO 3

Etnoeducación Crítica y Transversalidad en Educación

Introducción

La Educación como *práctica social*, o sea, de acciones para la generación de competencias y habilidades para la vida, que puedan a su vez reproducir una sociedad del bienestar comunitario, reconoce un amplio conjunto de demandas que los actuales contextos socio culturales imponen; particularmente por la existencia de grupos humanos que vivencian alta vulnerabilidad y marginación. De allí que tal énfasis educativo, surgido de diversas reflexiones pedagógicas para superar estas complejidades, evidencian la relevancia que poseen los temas éticos, morales y axiológicos en el contexto de un marco curricular para pensar una educación transformadora de la sociedad. En consecuencia, la producción que de dicho esfuerzo resulta, ha ido continuamente ampliando una diversidad de enfoques educativos en los últimos tiempos, con la pretensión de aportar en la escuela, para el proceso de enseñanza y aprendizaje, la reconstrucción de prácticas educativas que “dibujen” cada vez más, diferentes opciones para incorporar debates y acciones de promoción social.

Uno de los conceptos que mejor representa esta contemporánea preocupación pedagógica, la cual insiste por “ampliar la mirada” en

temas como la sustentabilidad y los derechos humanos, entre otros, se concentra en la palabra “transversalidad”, término que debemos situarlo como una idea fortalecida con el discurso político de las reformas educacionales, cuyo consenso mundial está referido a la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990).

Otras instancias que han ido instalando tópicos de preocupación para este modelo de transversalidad educativa son: la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (1990), la Conferencia sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995), la cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), la Reunión de mitad del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (1996), la Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (1997) y la Conferencia Internacional sobre el Trabajo Infantil (1997). (UNESCO, 2000), entre otras.

Estos consensos propios del siglo XXI, han provocado un alto impacto en la educación, lo que se refleja en la declaración del Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar y en la Declaración del Milenio en el año 2000. En dicho contexto, el concepto anglosajón “cross curriculum element” (elementos que cruzan el currículum), representa esta orientación que define la transversalidad educativa como aquellos ámbitos de interés pedagógicos que atraviesan de un lado a otro el proceso educativo y que promueven diversas preocupaciones de orden social: pobreza, dignidad de la mujer, trabajo infantil, maltrato y violencia social, sexualidad y paternidad responsable, desarrollo indígena, etc. En su conjunto estos temas se presentan como espacios de debate aplicables en el mundo educativo, pues hoy existe un cada vez mayor convicción de que desde los sistemas formativos se pueden atender preventivamente tales problemáticas.

Hoy cabe preguntarse si la educación formal, heredada de

occidente, está cumpliendo con dicha función social, en tanto que salva guardia de la *emancipación*; esperanza decimonónica que pretendía con esta institución, alcanzar el logro de la justicia social en el marco de una cada vez más compleja estructura social, política, económica, tecnológica y mediática.

Más allá de la idea de “escolaridad masiva” que los Estados-naciones abrigan en sus políticas de amplia cobertura para el sistema educacional, mandato social que conlleva a la obligatoriedad escolar; cabe reflexionar si las instituciones formativas están fortaleciendo un objetivo central de los fines educativos, esto es, alimentar el deseo por sacar a los pueblos de la tiranía y el despotismo, y depositar en la educación la esperanza de libertad, plenitud y felicidad. Clamor utópico que no ha perdido vigencia en la actualidad.

En consecuencia, el desafío de la educación ante la necesidad de producir habilidades y destrezas para el desarrollo de capacidades de socialización, como la capacitación para el mundo del trabajo y la ciudadanía responsable en la vida pública, propenden a la necesidad de ampliar los enfoques pedagógicos para que actúen eficazmente en esta materia; esto es, ir más allá de un academicismo del sistema educativo.

Es aquí donde la Etnoeducación Crítica quiere ajustarse a este actual desafío y proponer una forma de comprender una particular problemática: el indigenismo. En consecuencia, su aporte sería la promoción al desarrollo humano desde la visión integral de la persona y en su contexto de interacción social respetuosa de la diversidad; particularmente sobre la concientización que lleve a la reproducción de actitudes que rechacen y limiten la posibilidad de formas de exclusión, espacio crítico sin el cual se perpetúa los viejos resabios de subalternidad que tanto daño hacen al desarrollo humano. Sin esta actitud cuestionadora y transformadora sobre un *statu quo* ante la dinámica mecanizada del “hacer por hacer”, la fuerza ciega de la tradición que se impone, y la lógica instrumental mediática por adaptarse a un sistema inerte en su capacidad para solucionar el continuismo de la intolerancia; nos hará

derivar en un modelo social cada vez más vaciado de convicciones para luchar por el respeto a la *diferencia*.

En este contexto la Etnoeducación Crítica se levanta como un aporte para trabajar interdisciplinariamente con otras propuestas pedagógicas que se orientan en el marco de la transversalidad. Con la salvedad que dicho modelo busca desarrollar experticia en el ámbito del indigenismo y de la interculturalidad.

Etnoeducación Crítica y Educación en Derechos Humanos

La educación en Derechos Humanos tiene larga data en latinoamérica y muy ligada a la educación popular, como reacción al advenimiento de los golpes de Estado por la influencia de la Doctrina de la Seguridad Nacional. Posteriormente estas experiencias pedagógicas dieron paso a la consolidación de instituciones como el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), el Servicio Justicia y Paz (SERPAJ), entre otras instancias, las cuales nos hablan de la relevancia que posee este campo para nuestro acervo cultural en educación latinoamericana.

Desde que Paulo Freire escribiese “Pedagogía del Oprimido”, introduciendo el concepto de *concientización*, el tema de los Derechos Humanos posee cada vez mayor importancia en los enfoques formativos de la educación tanto formal, como informal, signo evidente de los adelantos pedagógicos en estas materias.

La Etnoeducación Crítica se consolida en relación a dicho enfoque, en tanto que desea resaltar el valor humano desde la diversidad y de lo que algunos teóricos proponen bajo el concepto de *alteridad*. Por ejemplo, en Chile el profesor Abraham Magendzo, un importante especialista en esta materia, había esbozado en un ensayo la siguiente idea:

“sostengo que la relación de alteridad y la relación de diversidad son

*condiciones necesarias y fundantes de la vigencia de los derechos humanos. Solo a través de estas relaciones es posible edificar una cultura y una convivencia respetuosa de los derechos humanos.*⁵¹

La alteridad está directamente ligada con una *actitud existencial*, en la medida que le damos sentido a la propia vida desde la convivencia con “el otro” por el hecho de ser diverso. Su existencia no sólo permite comprendernos, sino que además enriquece nuestra percepción de mundo, resaltándose allí el valor trascendental que posee para nuestra individualidad la identidad. En este sentido, la relación interétnica debe expresarse en esta dinámica de interacción respetuosa, imbricación que a su vez requiere tener una visión crítica sobre los contextos que habitamos, tanto desde los ámbitos de valoración de lo diverso, como de aquellos que muestran desidia y odiosidad sobre “los otros”. En consecuencia este enfoque, con incidencia en lo pedagógico nos invita reflexionar sobre la vivencia de opresión de sectores que experimentan una situación de marginación social, como de las variadas experiencias de interculturalidad, a fin de contrastar las ventajas, dificultades y problemáticas que allí existen.

La gran pregunta de la Etnoeducación Crítica es ¿qué hacer ante la existencia de la desigualdad? Durante las mencionadas dictaduras, la sistemática violación de los Derechos Humanos (desapariciones, torturas, censura, etc.) consiguió remover y aunar a diversos sectores sociales para iniciar acciones en defensa de la dignidad de las personas desfavorecidas y buscar mayores espacios democratizadores de la sociedad. Esta solidaridad es el sentimiento al que nos convoca la Etnoeducación Crítica.

En suma, cualquier contexto social que constituya un verdadero obstáculo para la promoción de los Derechos Humanos,

51 Magendzo, Abraham. *Invisibilidad del Otro y la Educación en Derechos Humanos*, Edit. Santiago, Chile, 1994

la participación y la igualdad social en materia de interculturalidad o vínculos interétnicos, estará sujeto al análisis crítico pertinente. Un ejemplo claro son los contenidos mediáticos de los medios de comunicación que muchas veces con su silencio construyen el olvido de las etnias y su derecho a expresión.

Nuestras realidades locales donde existen etnias originarias que viven hoy experiencias muy diversas de opresión, y donde muchas de ellas experimentan complejas situaciones de pobreza, marginalidad o exclusión; exigen levantar procesos de construcción identitarios, marcadamente abiertos al respeto por los derechos humanos, condición que requiere de una reflexión sobre la alteridad, en el sentido de constituirse como el “motor” que mueva la conciencia hacia acciones interculturales.

Sabemos que América Latina ha debido “arrastrar” una herencia de subalternidad con sus pueblos originarios y que muchísimos de sus contemporáneos aún sufren; esto implica considerar un segmento de la población vulnerable, aquella parte de un “nosotros”, a los que muchos siguen indicando como realidad detestable de la identidad nacional por ser otros dis-tintos, como afirma R. Reguillo:

“En la medida en que se afirma la modernidad con su ideal de progreso y la conquista sobre una naturaleza a la que es posible someter a los dominios del hombre, se afirma la preocupación de los europeos sobre sí mismos y sobre la historia. En ese proceso la alteridad juega un papel fundamental y la mirada sobre otras culturas (primitivas) es una manera de construir la representación sobre la identidad como co-relato de la heterorrepresentación. Dicho en otras palabras, para pensarse a sí mismas las culturas europeas requieren de la presencia de un otro diferente y diferenciado”⁵².

52 Reguillo, Rossana. El otro antropológico. Poder y representación en una sociedad sobresaltada, en Revista Anàlisi, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. N. 29 (2002), p. 63-79 .

Lo que Rossana Reguillo intenta decir en la reciente cita, es que no existe identidad sin alteridad, pero en Latinoamérica dicho proceso se constituyó desde un eurocentrismo⁵³, visión de imperio que promovió la vieja Europa del siglo XVI en el proceso de colonización, donde la alteridad asume una condición de inferioridad frente a la “raza” europea. Esto significó una carga negativa sobre el indígena, puesto que en el proceso de colonización el europeo se reconocía civilizado porque el *indio* era salvaje y podía decir: “*mire: “esto” (indicando al indígena) es el ejemplo del salvaje*” y al mismo tiempo apuntarse a sí mismo y decir: “*yo soy un ejemplo de lo civilizado*”. Imagínese ahora, que esta visión racista (eurocéntrica) se va pasando de padre a hijo en el tiempo ¿qué consecuencia se podrá esperar de ello?

Es por esto que la educación en tanto que promotor de procesos culturales en las sociedades latinoamericanas, tiene una responsabilidad fundamental en materia de los derechos humanos. Ella no puede estar exenta de una obligación moral en la construcción de identidad. Según los teóricos de la reproducción, el devenir de una cultura excluyente y exclusiva, contribuye a conformar sociedades homogeneizadas a la medida de los que se consideran “mejores”. La Etnoeducación Crítica se resiste a la existencia y posibilidad de generación de actitudes excluyentes y subalternizadoras.

Queda por tanto la necesidad de replantearse la exigencia por ampliar el enfoque pedagógico de una Educación por los Derechos Humanos en la educación formal y no formal, y particularmente que esta posibilidad tenga repercusiones en cada localidad.

Sobre esta preocupación, es de interés leer la propuesta del “nunca más”, elaborada en junio del 2003, la cual se generó producto de las consecuencias del *golpe de Estado* en Chile y su posterior repercusión por los crímenes de lesa humanidad. Para ello se propuso un programa

53 Cfr. Muñoz, Cristián., *Ouseraqás*, cap. II: “El eurocentrismo como dinámica de exclusión”, Ed. Centenario, Punta Arenas, Chile, 2009.

de educación en derechos humanos, cuyo coordinador fue el Doctor en Educación, Sr. Abraham Magendzo K. En uno de los puntos de fundamentación expone:

“se trata de transmitir a través de la Educación en Derechos Humanos una ética de la atención, una actitud y una práctica (...) De concretarse la idea de crear una instancia gubernamental con características similares o comparables a la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, es altamente recomendable que se incluyera una oficina dedicada de manera preferente a la tarea de la educación en DDHH... Es importante que esta oficina tenga sedes en las distintas regiones del país...”⁵⁴

En este contexto, la Etnoeducación Crítica, recoge dicha iniciativa, resaltando la idea de regionalización de los programas en derechos humanos que allí se expresa, puesto que manifiesta un interés por analizar las problemáticas particulares de cada localidad. Esta propuesta se presenta como una herramienta teórica para promover los derechos humanos, en tanto que aporta a la expansión de tales derechos y que para nuestro caso (el de un enfoque etnoeducativo y crítico) tendría repercusiones en el ámbito indigenista, como son el tema de la diglosia y el etnocidio⁵⁵

En el marco de las preocupaciones en derechos humanos indígenas, es de gran relevancia tener en consideración los contenidos en la resolución aprobada por la Asamblea General (13 de septiembre de 2007) llamada: Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Dicho documento atraviesa una serie de tópicos sobre la problemática indígena que la Etnoeducación Crítica no puede obviar si quiere pensar el tema de los pueblos originarios.

54 VVAA, Propuesta del Nunca Más desde la educación en Derechos Humanos, Santiago, Chile, 2003

55 Cfr. Muñoz, Cristián., “Ouseraqás”, ibidem, cap. III: “Pensar la Diglosia y el Etnocidio en educación”, Ed. Centenario, Punta Arenas, Chile, 2009

Etnoeducación Crítica y Formación en Valores

La sociedad plural en la que vivimos exige que nos preguntemos cuáles han de ser los desafíos prioritarios de la escuela para la promoción de una sana convivencia y cómo ha de contemplarse el trabajo sobre los valores y actitudes, con la finalidad de promover el respeto a la diversidad existente al interior y fuera de la comunidad educativa. En este contexto, generar relaciones interpersonales justas y democráticas es una tarea esencial de cualquier espacio formativo si quiere promover un desarrollo personal en forma integral. En este sentido, es importante plantearse un modelo de escuela donde sea posible la convivencia entre estudiantes diferentes con opciones y estilos de vida diversos, tanto de carácter político como religioso y cultural, y donde cada uno, respetando un consenso común, construya su forma de pensar y de actuar, reconociendo en el diálogo un instrumento fundamental para el logro de acuerdos y resolución de conflictos.

El año 2001 la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), con el apoyo del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, realizó el Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores en la ciudad de Montevideo, que buscó propiciar un espacio de análisis y discusión acerca de las diferentes experiencias o programas sobre educación en valores, desarrollado en distintos países. Entre los diversos tópicos allí tratados se mencionaron: Conocimiento científico y formación ética; Educación y valores democráticos; Transversalidad y temas transversales: reinterpretar y cambiar el currículo; Estrategias de educación en valores; La evaluación en la educación en valores; La educación en valores a través de CTS (ciencia, tecnología y sociedad). La experiencia del foro iberoamericano arrojó entre otras ideas la de potenciar habilidades sociales:

“En este sentido, creemos que es urgente apostar por modelos de educación que procuren potenciar todas las dimensiones de la persona y, por tanto,

*que presten un especial interés a las dimensiones menos contempladas por el normal discurrir de la dinámica social y cultural y que son las dimensiones proyectiva e introyectiva de la persona*⁵⁶

Por tanto la formación humana, tiene tanto un requerimiento hacia el desarrollo interior de la persona para potenciar sus destrezas sociales, desde el conocimiento de sí; como también ha de fortalecer sus capacidades para visualizar una sociedad mejor y actuar proactivamente para que este anhelo se haga realidad.

Es en éste sentido que la Etnoeducación Crítica quiere contribuir a la formación en valores, promoviendo una educación moral, ética o de virtudes, la cual busque desarrollar sujetos respetuosos de la diversidad y fragilidad humana, como así mismo, entienda que posee ciertos deberes sobre la defensa de los derechos humanos ante cualquier persona sin distingo alguno.

Un conjunto de problemáticas sociales de índole ambiental, violencia, salud, marginación y segregación, drogas, consumismo, etc. afectan a las comunidades originarias, misma situación que viven una serie de personas no indígenas; lo cual nos permite contrastar que no existe diferencias entre etnias originarias y mestizos en materia de dignidad humana. Todos son personas.

En consecuencia la propuesta axiológica de la Etnoeducación Crítica apunta a esta realidad de igualdad ante los derechos fundamentales. El punto es que cada comunidad por tener características particulares requiere de miradas diversas para la resolución u análisis de tales problemáticas. En consideración a las realidades propias del mundo indígena, a su vez resaltan una serie de valores y de principios básicos para la convivencia interétnica, convirtiéndose estos en contenidos de relevancia imperativa en la formación etnoeducativa.

56 VVAA, Educación en Valores, Editado por el Programa de la Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, 2001.

La Etnoeducación Crítica no pretende pugnar con ningún programa formativo la disputa infructuosa de discutir cual es el modelo más indicado para desarrollar valores. Su afán es proponer un enfoque temático que generará un aporte al currículum para la promoción de valores y desarrollo de virtudes; lo fundamental es considerar que desde cualquier enfoque pedagógico en el campo de la transversalidad, atendamos al tema de la interculturalidad como una problemática que no puede estar ausente de nuestros programas formativos. Por ello la Etnoeducación Crítica, advierte a los procesos educativos en general, que la cuestión indígena se enmarca dentro de un contexto complejo que requiere de ciertos conocimientos para una formación en valores adecuada a dicha realidad.

La educación en valores puede ser descrita en el paradigma de la educación moral, cuyos orígenes pedagógicos se encuentran en la teoría moral de Lawrence Kohlberg (*Approach to Moral Education*, 1967) y en la teoría de la “clarificación de valores” de Louis Rath (Values and Teaching: Working with Values in the Classroom, 1966).

La Etnoeducación Crítica se acerca a la *clarificación de valores* por ser una técnica coherente y práctica para un enfoque de la educación centrado en la persona, planteando que la confusión de valores y conductas inadecuadas, tiene por causa la distorsión en el proceso de valoración; esto significa que durante nuestro periodo formativo adaptatorio, en la familia y la sociedad, nos acomodamos al proceso de valoración de los demás, produciendo actitudes conformistas o rebelándonos. El estudiante recibe mensajes diferentes que le producen confusión, y por consiguiente requiere procesos complejos de instrucción, reflexión, vivencia y práctica para entender que los valores son ideas que poseen un fundamento y que la forma de contrastar dichas posturas es por medio del dialogo, a fin de atender las acciones provocadas en razón de tales valores, en forma respetuosa a la diversidad axiológica de una comunidad; de lo contrario la intolerancia se instalará en las prácticas sociales del grupo humano.

Un valor no es tal, hasta que la persona compromete y organiza su vida en función de dicha concepción axiológica. Una persona tiene que adquirir con esfuerzo y lucha su propio conjunto de valores si desea llevar una existencia de convicciones y principios éticos. Al mismo tiempo este grado de empoderamiento interior le permitirá madurar su opción ética, proceso desde el cual comprenderá la relevancia que tiene el respeto hacia las opiniones diversas, como al mismo tiempo, entender que sus decisiones valóricas le permiten alcanzar un grado de autonomía significativa.

En este contexto la Etnoeducación Crítica, dentro de su amplitud de tópicos pedagógicos se presenta como un recurso didáctico que puede ser utilizado para la clarificación de valores por medio de dilemas que, en líneas generales, plantean situaciones específicas con las cuales permitir al estudiante ubicar su escala de valores y confrontarla con la de los demás. Aquí no existen respuestas acertadas o erróneas, pues la intención está en lo que el estudiante pone en práctica: revisar paradigmas personales para tomar una posición, verbalizar y transmitir sus experiencias y sustentarse con argumentos ante otros, desarrollando así habilidades de diálogo y negociación con el fin de llegar a consensos; esto implica claro está, que el educador en tanto que mediador y facilitador sea capaz de crear el espacio adecuado para el debate, siempre advirtiendo impedir la gestación de rasgos xenófobos o asimilacionistas en las conductas e ideas de los estudiantes. Sólo de esta manera se podrá generar estrategias que eviten la reproducción de actitudes que produzcan situaciones diglósicas y etnocidas, entre otras formas de exclusión.

A modo de ejemplo local, parece interesante rescatar en esta materia, el proyecto “Nuestras raíces están vivas y presentes en Puerto Natales”. Actividad ejecutada por Daniela Gueicha y los monitores Dante Saldivia y Juan Guíneo, quienes apoyaron a un grupo de adolescentes mestizos con apellidos indígenas que desconocían el valor de sus raíces étnicas. En un proceso de diálogo y conocimiento,

se buscó evitar que los adolescentes negaran el origen étnico de sus apellidos para no ser molestados por sus pares escolares con el apelativo de “indios”; y muy por el contrario sintieran orgullo de formar parte de una cultura de amplia riqueza cultural.

Etnoeducación Crítica y Educación Sustentable

Siguiendo la línea de la formación en valores, cada comunidad ha de identificar, interpretar y criticar situaciones de injusticia en la realidad y en las normas sociales que le acontecen. A partir de ello construirán de forma autónoma, racional y dialogante, principios y escalas de valores que favorezcan la convivencia desde una perspectiva crítica para luego tomar iniciativas y participar activamente en la construcción de formas de vida más justas, tanto a escala personal como colectiva. En este contexto es necesario advertir que una de las grandes problemáticas que nos aquejan en la actualidad, como es el tema medio ambiental u ecológico, impulsen a desarrollar una valoración particular del acervo indigenista en esta materia.

Vivimos una situación de auténtica emergencia planetaria, marcada por toda una serie de graves problemas estrechamente relacionados: contaminación y degradación de los ecosistemas, agotamiento de recursos, crecimiento incontrolado de la población mundial, desequilibrios insostenibles para la sustentabilidad, conflictos ambientales destructivos, pérdida de diversidad biológica, etc.

Es preciso, por ello, asumir un compromiso para que toda la educación, tanto formal como informal, preste sistemáticamente atención a esta lamentable situación mundial, con el fin de proporcionar una percepción correcta de tales problemas y de fomentar actitudes y comportamientos favorables para el logro de un desarrollo sostenible.

Naciones Unidas promueve desde 2005 iniciativas que van en esta línea de pensamiento bajo el título de Educación para el Desarrollo Sostenible, que se vincula a los conceptos de ecologismo y promoción

medio ambiental.

En el caso de Chile la Ley N° 19.300 del año 1994, publicada en el diario oficial con el nombre de “Ley de Bases Generales del Medio Ambiente”, define un tipo de educación ambiental bajo los siguientes términos:

“proceso permanente de carácter interdisciplinario, destinado a la formación de una ciudadanía que reconozca valores, aclare conceptos y desarrolle las habilidades y las actitudes necesarias para una convivencia armónica entre seres humanos, su cultura y su medio biofísico circundante”⁵⁷

En este contexto de preocupación la Etnoeducación Crítica, igualmente tiene una óptica de propuesta relevante a compartir en esta materia. Su proposición es indicar que la preocupación por la ecología tiene posibilidades de superación a través de la cosmovisión presente en las etnias originarias de Latinoamérica.

Un caso ejemplar en nuestras latitudes es el Parque Etnobotánico Omora, ubicado tres kilómetros al oeste de Puerto Williams, en la costa norte de la Isla Navarino. Dentro del parque se encuentran los principales hábitats de la región. Dicho parque se promueve desde la reflexión de una ciencia conocida como etnobotánica, la cual estudia las relaciones establecidas por los seres humanos con las plantas y el ecosistema. En el espíritu de la etnobotánica, Omora promueve la conservación del conocimiento ecológico tradicional albergado por las diversas etnias, en particular la del pueblo yagán.

Como parte del programa de educación intercultural del parque, los pirograbados que identifican las plantas y animales indican los nombres en los idiomas yagán, latín-científico, inglés y castellano para cada especie. En la lengua yagán Puerto Williams se llamaba

57 Ley de bases generales del Medio Ambiente., Ley 19.300, Comisión Nacional del Medio Ambiente, Chile, 1994.

Upushwaia, porque es una bahía (waia) donde abundaba el upush (arbusto conocido como zarzaparrilla); de allí que éste programa desee recuperar en el espíritu propio de la etnia la valoración ecológica de éste lugar.

Este ejemplo de educación sustentable es el que desea promover la Etnoeducación Crítica, al igual que advertir a la educación biológica o ciencias de la naturaleza, que cuando enseña en las escuelas que la naturaleza es una *realidad objetiva*; no es el único modo de comprender este fenómeno de la realidad. Por ejemplo: ¿por qué en las escuelas el profesor dice que la piedra es un objeto inanimado, si el saber indígena dice que la piedra es útil porque está cargada de energía y ésta energía sirve para curar el cuerpo del hombre?

Antes de que se conociera el término sustentable, los indígenas convivían con su entorno armónicamente y hoy luchan para seguir viviendo de la misma forma. Por ejemplo la cultura Aymara, nos explica a través de un mito, su vínculo sagrado con la tierra. Cuenta que la Luna (Paxsi) y el Sol (Inti) se enamoraron y fecundaron la Tierra (Pacha), o sea que la madre tierra es hija o producto del amor de la Luna y el Sol; de allí se deriva el nombre Pachamama. Esta tradición cuenta que estamos conectados íntimamente a la naturaleza: Alaxpacha, que es el espacio sideral o universo; Acapacha, el entorno que nos rodea; Taipipacha, que es el suelo donde moramos y Mankh'apacha, o sea todo lo que está dentro de la tierra. Forman parte del Tawantinsuyo (cuatro porciones del mundo). Lo cual significa que dicha cosmovisión ancestral, enseña el respeto por todo el entorno ecológico de nuestro territorio.

En el caso de la cultura Mapuche, su nombre proviene del vocablo mapuzungun que traducido literalmente al castellano significa: *Gente de la Tierra*, lo que implica, entre otras cosas; considerar que cada mapuche es un *Newen*, una fuerza natural, pero un poder más entre todas las especies que conforman lo que conocemos como Naturaleza. De allí su vínculo indisoluble con la tierra (Mapu).

La transmisión de este respeto ancestral, es por tanto de una trascendencia que no puede obviarse sin más; la lapidación y falta de valoración incuestionable por parte de la cultura no indígena sobre el medio ambiente hace necesario replantearse cual forma de interacción con la naturaleza es más civilizada.

La sobre explotación indiscriminada de los recursos naturales, ha sido una cuestión no sólo del presente siglo; existe un carácter particularmente ligado a la práctica sistemática de las sociedades modernas. Dicho nivel de ineficacia para la salvaguardia del bienestar ecológico, así como el despilfarro de los recursos naturales; hacen pensar que las etnias originarias son herederas de una filosofía, cuya racionalidad es superior a la racionalidad instrumental heredada de la Europa colonial. En este sentido, la mirada crítica de la etnoeducación, nos invita promover un enfoque de lo que deberíamos llamar etnodesarrollo sustentable. Poner la mirada en esta forma indigenista de desarrollo medio ambiental es la gran apuesta a la que la Etnoeducación Crítica invita empoderar en el espacio formativo transversal.

Etnoeducación Crítica y Educación Para la Paz

Si se quiere exponer una definición acerca de la paz, nos podremos dar cuenta que no es un tema simple, pues el concepto de paz no se restringe al de “ausencia de guerra”. La idea de paz se relaciona con los conceptos de armonía, justicia, respeto, amistad, libertad, entre otros; razón suficiente para considerar la paz como un objetivo transversal que debe tener presencia sistemática en la educación. En consecuencia la Etnoeducación Crítica desea atender a esta finalidad pedagógica de una educación para la paz, capaz de provocar en las personas, un profundo anhelo por la búsqueda del bienestar y equilibrio, tanto consigo mismo, como con los demás.

En este mismo sentido aparece la idea de la responsabilidad ciudadana y que en la actualidad encuentra un gran aliado, en los

llamados derechos de tercera generación⁵⁸, y particularmente con el concepto de Ombudsman; o bien, la idea de un funcionario del Estado encargado de representar los intereses de los ciudadanos ante abusos que se puedan cometer sobre ellos. Su nombre viene del idioma sueco y significa: “defensor del pueblo”. Aproximadamente son 80 países los que poseen oficinas de Ombusmand en el mundo.

La figura del ombusmand incuba la idea de que el ciudadano tiene un conjunto de derechos que puede ejercer a través de lo que suele llamarse “empoderamiento”, idea proveniente del vocablo inglés *empowerment* que significa potenciación o la capacidad para delegar poder y autoridad, confiriendo el sentimiento de ser dueño del propio trabajo. En consecuencia, dicho concepto es una herramienta estratégica que fortalece el liderazgo, dando sentido al trabajo en equipo, además de permitir que la idea de calidad deje de ser sólo una filosofía motivacional y acuñe la perspectiva de un sistema radicalmente funcional en términos de logros u eficacia en la acción.

El empoderamiento se relaciona con la idea de “paz activa”, o bien que la búsqueda de la armonía social y con el entorno requiere de esfuerzos constantes por parte de las personas. Es así que dicha responsabilidad social, ha sido entendida cabalmente por “el defensor del pueblo”, término que ha permitido en estos últimos años, acrecentar la necesidad de que cada persona exija sus derechos y que este reclamo no sólo sea un anhelo sino también un efecto que promueva transformaciones sociales efectivas para el beneficio de las personas, como en el caso de los derechos del consumidor.

Promover los derechos ciudadanos debiera ser el anhelo de

58 Los Derechos de Tercera Generación también conocidos como Derechos de Solidaridad o de los Pueblos contemplan cuestiones de carácter supranacional como el derecho a la paz y a un medio ambiente sano. El contenido de estos derechos no está totalmente determinado. Los Derechos de los Pueblos se encuentran en proceso de definición y están consagrados en diversas disposiciones de algunas convenciones internacionales..

cualquier sociedad y para ello es necesario que todo grupo humano entienda que es requerible satisfacer derechos a educación, vivienda y salud, como también el respeto a la diversidad etárea, sexual y étnica.

Los derechos no son sólo materiales, y todos en su conjunto implican la posibilidad de una coexistencia pacífica. Por ello es tan relevante que todo levantamiento pro derechos aspire a la Paz como anhelo constante.

La Educación para la paz persigue ese objetivo de favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación del autoestima, la dignidad personal, la libertad, responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable para el bienestar individual y colectivo.

Es en este contexto por el respeto ciudadano, donde se instala la convicción de que cada persona debe tomar conciencia por la relevancia de estar informado acerca de las leyes que regulan la co-existencia social en cada nación. Cada ciudadano debe ser un “observador” del respeto a esas normas regulatorias de la convivencia, ya que sin dicho ejercicio de la soberanía ciudadana, las leyes por sí mismas no tendrán eficacia. La proyección hacia una ciudadanía globalizada (la humanidad) es una aspiración abordable desde esta perspectiva, que no hace distinción de etnias o naciones, ni de ninguna diferencia social o cultural. Todas las personas son sujetos de derechos y co-responsables para la búsqueda del bienestar común.

La Etnoeducación Crítica por ser una disciplina cercana a la interculturalidad y estar en conexión con los derechos humanos y la formación en valores, tiene un fuerte arraigo a esta convicción. Esta certidumbre comprende que un producto del cultivo de estos derechos será la Paz y de allí su preocupación por tan alto valor.

Las iniciativas que promueven la paz son múltiples y variadas en

todo el mundo. Una significativa experiencia de promoción para la paz es la que promueve la Fundación Carta de la Paz dirigida a la O.N.U.⁵⁹ Esta iniciativa es un documento escrito por un grupo de personas con una gran inquietud por la paz y consta de una introducción, diez puntos, una conclusión y una postdata que señalan unos principios sobre los cuales, se puede fundamentar una paz sólida y realista. El texto se presentó públicamente por primera vez en Barcelona (España), el 22 de abril de 1993, en el Centro de Arte Santa Mónica de la Conselleria de Cultura de la Generalitat de Cataluña y, desde entonces, se ha difundido en más de 80 países de los cinco continentes.

En el punto quinto de la Carta de la Paz dirigida a la ONU señala: *“Las personas, por el sólo hecho de existir –habiendo podido no existir–, tenemos una relación fundamental: ser hermanos en la existencia... Percibir esta fraternidad primordial en la existencia, nos hará más fácilmente solidarios al abrirnos a la sociedad”*. Este punto nos permite reflexionar sobre la relevancia del encuentro y diálogo entre las personas y los pueblos respecto de sus diferencias culturales, pues supone el reconocimiento de una fraternidad existencial esencial en la evidencia de existir. Esto quiere decir que la suposición ilusa de que sea imposible convivir con aquellos que tienen otra visión de la vida, otra manera de ser y parecer a lo que nosotros definimos por “nuestra identidad cultural”; es un error. Sólo la concordia que proviene de una fuerte convicción por el sentido profundo de la Paz, garantizará la compatibilidad armónica entre sujetos diversos.

La interculturalidad se inicia en esa evidencia de la fraternidad existencial que da paso al encuentro amistoso. Esta condición humana es la que nos motiva a trabajar para que la convivencia entre culturas sea lo más beneficiosa posible para toda la sociedad. Jordi Cussó refiriéndose a este punto indica:

59 Cfr. www.cartadelapaz.org

*“Lo contrario a esta perspectiva conduce a una sociedad a la defensiva, que busca soluciones basándose en el miedo, es decir, en el criterio de la fuerza o del dominio. Alcanzamos así una falsa convivencia; cada uno vive al lado del otro, pero se han creado nuevas fronteras: una calle, un barrio o una zona. Este tipo de sociedad no genera paz. No podemos olvidar que la paz global se fundamenta en la fiesta de los pueblos”*⁶⁰

La Etnoeducación Crítica comprende este requerimiento social de formar ciudadanos “activos” que no esperen de otros a realizar lo que la realidad apremia. Así mismo hemos de entender que para lograr dicha finalidad, se requiere de un grado de convicción tal, que ha de entenderse que una cultura de Paz no es una ilusión, ni una tarea irrelevante. Si deseamos construir interculturalmente espacios formativos que opten por un saber que comprenda cuál es el *humus* sobre el que está creciendo nuestra sociedad, a fin de erradicar los posibles motivos que produzcan desconfianzas absurdas, por muy legítimas que puedan parecer, es un propósito irrenunciable de talante ético asumir esta tarea.

Cuando el abogado y político indio Mohandas Karamchand Gandhi dijese: “*no hay camino para la paz, la paz es el camino*”, permitía entender que la paz es activa, que no depende de los otros, sino de nosotros. La paz no es sólo ausencia de guerras, pues cuando las cosas andan bien, pareciese que no es necesario trabajar por la paz, pero la paz es una exigencia silenciosa, porque sólo cuando no está presente reconocemos su necesidad en nuestras vidas, ya que la violencia o la fuerza desmedida, terminan siendo la mejor solución ante los conflictos.

La Paz conlleva trabajo, constancia y convicción y es un horizonte de la Etnoeducación Crítica, porque su mirada contraria al colonialismo, eurocentrismo, racismos xenofóbicos y asimilacionistas

60 Cfr. Cussó Porredón, Jordi., Interculturalidad y convivencia, en <http://www.ambitmariaicorral.org/castella/?q=node/255>

no pueden llevarla hacia conductas prejuiciadas, ni revanchismos. Su objetivo es la promoción de la interculturalidad; esto es la generación de acciones para un encuentro y diálogo fraterno, que tampoco significa lisonjería, ditirambo, omisiones y liviandades.

CAPITULO 4

Cuestiones Didácticas en la Etnoeducación Crítica

Introducción

La didáctica, palabra derivada del griego *didaktike* (“enseñar”) es una disciplina del conocimiento que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en las actividades de enseñanza y aprendizaje; no solamente constreñidos a la educación sistemática, sino también a cualquier situación informal en que podamos analizar el *hacer práctico* de una persona en proceso de aprender algo. La didáctica es, por tanto, la parte de la pedagogía que se ocupa de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza y aprendizaje, destinado a plasmar en la realidad, pautas teóricas adecuadas al enfoque formativo con que se pretende educar. Así, consideraremos que la didáctica es al *hacer práctico*, como la pedagogía es al *saber práctico*.

Ahora bien, entendiendo que la Etnoeducación Crítica es un enfoque pedagógico que se ocupa del desarrollo de una particular realidad, esto es; considerar la problemática intercultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta el tema de la identidad, etnicidad, tolerancia a la diferencia, etc., no sólo en el campo de la educación formal e institucionalizada. Su vínculo con la didáctica proviene de su deseo por generar habilidades y destrezas

que aprovechen todo tipo de experiencias que promuevan una mejor organización y orientación de sus fines educativos. Las acciones de las que puede valerse, deben considerar cuatro componentes centrales: docencia, estudiantado, contexto social del aprendizaje y curriculum, para así alcanzar eficacia en sus objetivos pedagógicos, tales como: superación de la diglosia y el etnocidio, erradicación de la xenofobia y el asimilacionismo, fortalecimiento y aplicación de los valores propios de los derechos indígenas, etc.

A continuación se presenta una serie de acciones ejecutadas para la promoción de fines etnoeducativos que sirven de ejemplos a seguir en esta tarea formativa. Primero se mostrará un conjunto de iniciativas con las que podemos intuir aplicaciones didácticas etnoeducativas, tanto para los espacios de educación no formal, como para la educación institucionalizada. En un primer momento se hablará de experiencias etnoeducativas desarrolladas en distintos puntos geográficos y luego conoceremos actividades etnoeducativas realizadas en Patagonia chilena. Al final se expondrán algunas reflexiones generales respecto del valor de estas acciones y sus alcances pedagógicos para una didáctica etnoeducativa local.

Experiencias etnoeducativas diversas

Durante el mes de abril del año 2009, se llevó a cabo en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil el taller: “Etnoeducación para el desarrollo, una visión desde lo afro”, organizado por el Programa ACUA (Activos Culturales Afro) del Fondo internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA), el Convenio Andrés Bello y la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

El evento buscaba socializar las experiencias etnoeducativas que se vienen desarrollando desde las comunidades de afrodescendientes. Para ello se presentaron nueve experiencias relevantes sobre el tema, provenientes de Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Perú y Ecuador.

Convocatoria internacional que pretendía generar intercambios enriquecedores para la generación del acervo formativo en este campo de la promoción humana.

Los diálogos en esta actividad tuvieron un fuerte enfoque didáctico, los asistentes a dicha convocatoria compartieron sus metodologías, sus aprendizajes y generaron propuestas para vencer obstáculos comunes. Las presentaciones estuvieron a cargo de: Jussara Cristina Vasconcelos Rego y Alexandre Francisco Braga de Brasil; Gabriela Viveros, Gisella Ruiz de Ecuador; Luis Marrugo y Esmayles Riascos de Colombia; Juan Angola de Bolivia; Mónica Gisella Carrillo y Antio Abelardo Alzamora de Perú y Cristian Alejandro Báez Lascano, de Chile.

La etnoeducación en esta experiencia se planteó como una propuesta educativa que busca llenar los vacíos de la “educación oficial”, donde se perciben limitadas propuestas curriculares que permitan visibilizar los aportes de las etnias originarias a nivel latinoamericano, escenario que propicia el intercambio de saberes, estrategias, experiencias, acciones y políticas en los países de la región.

Como conclusión del evento, los participantes acordaron conformar una red de etnoeducación encaminada a la creación de una plataforma a nivel regional que permita: visibilizar y al mismo tiempo fortalecer las experiencias y procesos etnoeducativos existentes y permitir el intercambio de experiencias y conocimientos entre ellos; revitalizar a través del proceso etnoeducativo los saberes ancestrales y los conocimientos contemporáneos, de manera tal que posibilite la construcción de identidades múltiples de cara a la convivencia pacífica de los diversos sectores étnicos y sociales en el marco de la interculturalidad; buscar la incidencia en las políticas públicas en el ámbito de la educación, para tener una educación que tenga contenidos sobre la cultura, historia y realidad de pueblos que históricamente han sido marginados.

De las experiencias compartidas en esta convocatoria se

desprendieron los siguientes proyectos.

“*Las huellas de nuestra historia*”, rescate de las historias y vivencias preservadas por los “guardianes” de la cultura yunga, que se encuentran en los municipios de Coroico, Coripata, Chulumani e Irupana en Bolivia. Desde hace más de dos décadas y como resultado de las conversaciones con los que se denominan “las bibliotecas vivientes”, se ha logrado crear un archivo de la memoria histórica y fotográfica de los pueblos yunas en el departamento de La Paz.

“*Capacitación y apoyo al desarrollo de comunidades negras tradicionales en Brasil*”, programa de larga tradición con los terreiros de candomblé y las comunidades de quilombos restantes en los departamentos brasileros de Rio de Janeiro y Bahía. Estos dos tipos de organización comunitaria se enfrentan al desconocimiento de sus derechos sociales, económicos y educativos por parte de sus integrantes. En este sentido, el objetivo central de la experiencia de capacitación y apoyo al desarrollo de comunidades negras tradicionales en Brasil, es fomentar acciones afirmativas en pro de los derechos de las comunidades negras en el departamento de Bahía y de mejorar la calidad de vida de sus integrantes. El pilar de dichas acciones es la recuperación y transmisión de los saberes ancestrales comunitarios, articulada con formaciones sobre los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales de los integrantes de las comunidades y sobre alternativas de desarrollo local sostenible. Así mismo, se adelantan talleres de profesionalización a partir de saberes tradicionales artístico-culturales, encuentros de capacitación sobre la salud reproductiva de la mujer y el VIH/SIDA, y seminarios públicos de discusión sobre el desarrollo y las políticas públicas.

“*Ruta patrimonial del esclavo en Chile*”, actividad que surge como un proyecto de micro-emprendimiento y educativo a la vez, con el objetivo de buscar y proponer instrumentos para el reconocimiento histórico de los pueblos afrodescendientes en Chile. Con la instalación de 12 estaciones o hitos históricos relacionados con los ancestros afro

instalados en las costas de Arica (norte de Chile), la ruta pretende enseñar vivencialmente la historia y la cosmovisión de los habitantes de esta zona extrema del país. A través de la recreación de lugares comunes tales como el barrio Lumbanga, el arte culinario y la casa ancestral, el cementerio del pueblo, el museo afro o incluso el criadero de esclavos. Esta iniciativa se perfila como una experiencia interesante de reconocimiento de la existencia e importancia de un pueblo que se desconocía en Chile.

“La Etnoeducación camino de salvaguarda de la identidad palenquera Kasimba suto” Programa aplicado en Mahates, Colombia, con el objeto de superar la crisis por causa del desuso de sus manifestaciones culturales, de sus creencias y de la decadencia del uso de su lengua. En el desarrollo de esta experiencia pedagógica, se ha venido construyendo un método propio de investigación denominado “Consulta a la Memoria Colectiva” mediante el cual se construyen los principios pedagógicos palenqueros, propios de la cosmovisión, el aprendizaje lúdico, las formas organizativas autóctonas, lo territorial y los métodos didácticos comunitarios.

Estas experiencias en distintos países latinoamericanos, muestran un primer enfoque didáctico que tiende a buscar estrategias no abstractas, sino que originadas desde la realidad misma de los grupos marginados, en vínculo con estos, e intentar superar sus dificultades más próximas. No es tarea de este capítulo evaluar el impacto y logro de tales experiencias, pero sí manifestar que una forma de aplicar objetivos etnoeducativos críticos se vincula con el análisis de la realidad social para intervenirla y detectar las causas de la subalternidad de tales grupos. De preferencia que atiendan la relación entre la población no indígena y la indígena. A partir de tales reflexiones se ha de implementar propuestas pedagógicas dirigidas hacia los mismos grupos étnicos para superar sus propias problemáticas y favorecer a la cultura no originaria informándola y conectándola con el acervo ancestral.

Otra dinámica diversa de abordar las cuestiones etnoeducativas

a partir del conocimiento de las dificultades de los grupos originarios, relacionadas con una perspectiva interétnica, se encuentra en la experiencia de los llamados “hospitales interculturales”. El concepto de “salud intercultural” se introdujo específicamente en Chile hacia 1992, por la Organización Mundial de la Salud (OMS), considerando el hecho de que los índices epidemiológicos entre las poblaciones indígenas eran los más deficitarios de la sociedad en general. El razonamiento siguiente del organismo internacional fue: *“ya que las poblaciones indígenas no recurren a los servicios de salud, entonces los servicios de salud deben adaptarse a la cultura de la población, incorporando la medicina alternativa o tradicional”*.

El Hospital Maquehue o Makewe, ubicado a unos 12 kilómetros de Temuco, en el año 2010 recibía anualmente un promedio de 15 mil personas de las comunas de Freire, Padre las Casas e Imperial. Dicho hospital es pionero en la implementación de un modelo de salud intercultural en el que se complementan las medicinas indígena y occidental. En este contexto, la Escuela de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Chile – que agrupa las carreras de Enfermería, Kinesiología y Nutrición - y la Asociación Mapuche para la Salud Maquehue – Pelale, suscribieron un convenio de cooperación docente asistencial con el objetivo de ejecutar acciones de salud y académicas que brinden más y mejor salud a la población correspondiendo al Hospital Makewe fijar las normas, planes y programas de la atención de salud y a la Universidad Autónoma establecer las normas, planes y programas académicos. Asimismo, el acuerdo busca impulsar las investigaciones científicas a través de proyectos y programas desarrollados por ambas instituciones.

En la misma línea de los Hospitales Interculturales, en Chile se han promovido los Jardines Interculturales, proyecto que está siendo elaborado por la Unidad de Gestión y Planificación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Ambas acciones a través de sus programas, permiten rescatar las raíces culturales de las distintas etnias en un contexto intercultural, consolidando el saber ancestral. Para

esto trabajan en conjunto una serie de instituciones con las distintas agrupaciones indígenas en la elaboración del diseño arquitectónico de las propuestas y actividades a implementar. En el caso de los Jardines Infantiles, se discute la pertinencia de adecuaciones curriculares para el quehacer educativo de estos recintos, desarrollándose una serie de actividades didácticas que van desde la reproducción de técnicas artísticas, pasando por el conocimiento básico de la lengua originaria hasta la exhibición de material infantil para el conocimiento del acervo indígena.

Instituido el año 1983 durante el Segundo Encuentro de Organizaciones y Movimientos de América en Tihuanacu (Bolivia), el mes de septiembre celebra el día Internacional de la Mujer Indígena, fecha que fue escogida porque muere Bartolina Sisa, una valerosa mujer quechua que fue descuartizada por las fuerzas realistas durante la rebelión anticolonial de Tupaj Katari en el Alto Perú. Muchas instituciones educativas promueven esta fecha, realizando diversas actividades en el mismo día internacional de la mujer, como recuerdo a esta fecha. La experiencia de los jardines infantiles interculturales puede ser enriquecida por ideas como la celebración del día internacional de la mujer indígena, propuesta que es extensible a cualquier establecimiento educativo.

Pero no sólo el espacio formativo educacional, o de la salud, están abiertos a intervenciones de propuestas interculturales. Otro ámbito de implementación de propuestas que pueden tener difusión educativa se ejemplifica con el esfuerzo de la Dirección de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas en Chile (MOP), cuya labor es inédita en el país, ya que ha efectuado un trabajo de investigación exploratoria, a partir de una intensa búsqueda de arquitectura Mapuche, manifestada en el diseño y construcción de inmuebles de carácter público con pertinencia cultural. Destacable en éste sentido es el trabajo del arquitecto mapuche Alvaro Hueche, quien diseñó las maquetas de las sedes sociales mapuches, las cuales respetan la cosmogonía ancestral

de su pueblo. El objetivo central de dicho trabajo es su diálogo con las mismas comunidades indígenas para confeccionar las propuestas de vivienda con identidad étnica.

Experiencias etnoeducativas en Patagonia Chilena.

El jardín infantil Ukika, ubicado en Puerto Williams, es el recinto estatal de educación parvularia más austral del país, y que gracias a la inversión de 231 millones de pesos provenientes del Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR), aprobados por el Consejo Regional de la Intendencia de Magallanes (CORE), doblará su matrícula durante el año 2009, cumpliendo así con la política pública gubernamental de aumentar significativamente los cupos en educación parvularia. Esta inversión tenía como principal motivación ampliar los 170 metros cuadrados de superficie del edificio a 384; construyendo salas cuna, sala de mudas, cocina sedile (cocina para la preparación de leche), sala de amamantamiento, bodega, patio interior cubierto.

El valor etnoeducativo de este recinto se comprende en el marco de su creación, pues fue producto de la realización de un diagnóstico participativo de las necesidades educacionales – culturales en la comunidad de Puerto Williams, considerando el componente étnico de la existencia de una etnia en peligro de extinción, como la cultura Yagan. Del diálogo con las líderes de la comunidad Yagan, las hermanas Úrsula y Cristina Calderón y alguno de sus descendientes, a partir de este trabajo se constató la situación crítica de dicha sociedad y su cultura y se definieron los siguientes ejes culturales a favorecer: la revitalización de la lengua Yagan, el conocimiento de la historia, tradiciones y costumbres del pueblo Yagan, el respeto por sus valores como la vinculación con la naturaleza, la generosidad y la consideración con los ancianos.

Ahora bien, el mundo de los jardines en la región, aun con baja presencia indígena, no está exento de realizar actividades promotoras de

valoración de las etnias originarias. Por ejemplo, una actividad educativa relevante que incentiva el aprendizaje de las culturas originarias en el ámbito de la ciudadanía infantil de los párvulos y sus familias, es la impulsada por los jardines infantiles JUNJI que presentaron en el Carnavalito 2008, actividad de intercambio comercial y cultural que impulsa la Ilustre Municipalidad de Punta Arenas con carros alegóricos y murgas. En dicho evento se presentó la comparsa *Los espíritus del viento*, iniciativa con caracterizaciones alusivas a la vestimenta tradicional del pueblo selknam y los espíritus participantes en la ceremonia de iniciación denominada Hain. Con esta acción se quiso poner en valor la educación parvularia intercultural, que permite formar a las nuevas generaciones en el respeto de las tradiciones y la diversidad cultural de los pueblos originarios de nuestro país.

Otra actividad de estas características fue la especial celebración del We Tripantu, o año nuevo en idioma mapudungun, se realizó en el Jardín Infantil Bambi, gracias a la participación de integrantes de tres pueblos originarios que compartieron su cosmovisión con niños y niñas. Diógenes Huala Aros, mapuche, Rosario Chavol Aros, mapuche Williche, Felicia González Cárcamo, kawésqar y Martín González Calderón, yagán, hijo de Úrsula Calderón, estuvieron presentes en aquel momento. El acto contó con la presencia de los diferentes niveles educativos, cuyas niñas y niños vistieron trajes representativos de las culturas Rapa Nui, Mapuche y Selknam. Los equipos educativos y familias trabajaron en días previos para presentar durante la jornada bailes indígenas y una muestra gastronómica como testimonios de la riqueza cultural del país. Dos de los momentos que más llamaron la atención de los asistentes fueron los saludos que efectuaron Felicia González y Diógenes Huala en sus lenguas originarias, éste último acompañando sus palabras con el característico sonido de los instrumentos musicales trutruca y trompe. Por su parte, Rosario Chavol explicó la importancia de esta fecha para las culturas indígenas del cono sur de América, que con diferentes denominaciones y ritos, han celebrado el inicio del

solsticio del invierno boreal como un tiempo de renovación.

La Etnoeducación Crítica entiende que a través de los párvulos se están formando futuras generaciones recargadas de la energía de la acción intercultural. En este contexto la fotografía, los instrumentos musicales, artesanía, folletos y literatura sobre los pueblos originarios, son para ellos un material de importantísimo valor patrimonial, con los cuales a través de acciones didácticas permiten comprender un mundo que en tiempos pasados fue silenciado y que hoy desea aportar a la cultura actual con su abisal y compleja sabiduría ancestral.

Celebrar el Día Nacional de los Pueblos Originarios, promueve en las nuevas generaciones el valor de las culturas ancestrales y la vinculación con su medio cultural. Acciones como el “cuenta cuentos”, actividad didáctica en la que se narra en forma oral al estilo más propio de las etnias originarias y con apoyo de material ilustrados para que las familias estén al tanto de los conocimientos que adquieren sus hijos e hijas, son iniciativas de alto valor etnoeducativo.

Ya se indicó que la labor que está cumpliendo el jardín infantil Ukika de Puerto Williams es digno de ser destacada; principalmente porque incorporó en su trabajo a la familia Calderón, perteneciente a la etnia yagán y residentes en Navarino, quienes han jugado un rol muy relevante, para desarrollar este jardín infantil intercultural, siendo Lidia Calderón una de las primeras funcionarias del establecimiento, a lo que se sumó la colaboración permanente de la abuela Cristina Calderón y la incorporación de Julia Calderón como agente educativa. De igual forma en Puerto Edén el Jardín Intercultural Centollita intenta rescatar los valores culturales de la etnia Kawésqar para lo cual se realizan continuamente acciones conjuntas con la comunidad de esta etnia.

Así como las adecuaciones curriculares en los Jardines infantiles y el desarrollo de acciones continuas de promoción del valor indígena, las charlas son otra interesante opción de dar a conocer la sabiduría de los pueblos originarios. Un ejemplo de ello fue la experiencia del proyecto *Weniu Kimellu*, ejecutado por la agrupación: Willantu, durante

Octubre del año 2009 en la comuna de Puerto Natales. La actividad consistió en realizar una transferencia cultural que consiste en recoger la experiencia de un consultorio intercultural que hay en el Lago Ranco y traer a la médica María Tomasa Raillanca y al estudiante de antropología Juan de Dios Painemal; quienes dictaron charlas a profesionales del sector salud, de educación y otros agentes culturales, a fin de conocer cómo se puede utilizar la medicina ancestral en el arte del sanar. Esto recogiendo el hecho de que en la comuna hay muchos descendientes de etnias y también por la riqueza cultural del pueblo Chilote, en su mayoría Williche, en la que existe la costumbre cultural de dar valor medicinal a algunas plantas.

En esta misma línea de charlas y talleres, podemos mencionar, la experiencia realizada en marzo del 2009 por la Escuela de Psicología de la Universidad del Mar, quien realizó las “Primeras Jornadas de Sabiduría Ancestral y Psicología Contemporánea”. Para ello se contó con la presencia de tres personalidades en la búsqueda del conocimiento de la Psicología Transpersonal, paradigma que incorpora la visión Espiritual como constituyente del ser humano basado en la Sabiduría Ancestral del pueblo Mapuche y la vanguardia de enfoques psicológicos. Miguel Huenul, Matías Méndez y Carlos del Río ofrecieron esta interesante propuesta etnoeducativa. El objetivo de las charlas fue abrir un espacio de integración para la equidad intercultural, como una forma de permanecer en la vanguardia de los enfoques psicológicos, que pretenden generar una visión del sujeto en forma holística, a fin de que los estudiantes sientan y experimenten el poder de su resonancia, transformándose en protagonistas en la experiencia del descubrir y conocer.

Otra instancia didáctica son las actividades investigativas por medio de las cuales los estudiantes pueden incorporar el acervo étnico propio de los llamados programas de educación intercultural. Un ejemplo es el trabajo que se realiza en la Escuela República Argentina de Punta Arenas, quienes a través de la exploración de conocimientos

étnicos, actividad instaurada desde el año 2000, permiten conocer la historia de los pueblos originarios de una forma interactiva y entretenida. Producto de esta propuesta académica, se propuso en el concurso de Historia Regional que la entidad desarrolla anualmente para educación general básica, designando como tema para el certamen interescolar 2008: “los pueblos originarios”. El mismo año el establecimiento desarrolló una muestra gastronómica de platos típicos en honor a la celebración del “We Tripantu” o año nuevo indígena.

La idea del Programa de Salud y Pueblos Indígenas de la Subdirección de Gestión Asistencial del Servicio de Salud Magallanes, también ha desarrollado acciones que plantean fórmulas aplicables a una didáctica que permita el aprendizaje de conocimientos etnoeducativos, ya que aporta y facilita el encuentro con lo sagrado y lo espiritual en el uso de plantas medicinales, reforzando las costumbres ancestrales a través de la creación de un sendero medicinal. Considerando que el uso de plantas medicinales es un complemento de los tratamientos convencionales. Actualmente es un campo en auge debido al creciente interés popular y científico hacia estos recursos; así como por la búsqueda de nuevos agentes terapéuticos por parte de la medicina tradicional. Esta iniciativa ha desarrollado una serie de talleres, con representantes de agrupaciones indígenas, que participan del Programa, con la finalidad de generar un panorama más amplio de la flora nativa y entender las relaciones hombre - naturaleza, así como las tendencias hacia el uso de las plantas por la medicina intercultural.

Otra propuesta didáctica de relevancia que cabe destacar a nivel local, es la actividad llamada Coloquio Intercultural Bilingüe y Muestra Comunal Interactiva del PEIB (Programa de Educación Intercultural Bilingüe) En el año 2006 en la Escuela Pedro Pablo Lamaitre se reunieron trece establecimientos educacionales que promueven programas educativos interculturales bilingües. Esta acción contó con una muestra multidisciplinar, en la que se ejecutaron presentaciones audiovisuales, música, cantos y bailes de las etnias locales, acompañadas

de muestras gastronómicas, colección de utensilios típicos usados por los indígenas australes y charlas relacionadas con esta temática dirigidas a las comunidades educativas y público en general.

La Casa Azul del Arte dependiente de la Ilustre Municipalidad de Punta Arenas realiza variadas acciones para pensar una didáctica desde la promoción de las etnias a través del arte. Ejemplo de ello fue la exposición “Telares” realizada el 2008 en la Municipalidad de Primavera, actividad que se presentó en el Museo de Cerro Sombrero. La muestra realizada el año 1999 por un colectivo de alumnos(as) de la Escuela Municipal: Casa Azul del Arte, contiene una serie de tapices murales étnicos que rescatan la cultura mítico-religiosa de los pueblos originarios de la Patagonia. Los telares recorrieron la comuna de Punta Arenas y fueron apreciados en el extranjero, por lo que conforman una parte importante del patrimonio artístico cultural local. El mismo año se realizó como en otras ocasiones un Taller de Marionetas denominado *Lo que cuentan los Selk’nam: Teatro de Marionetas*. El proyecto consistió en la creación de tres obras teatrales basadas en la cosmovisión del pueblo originario Selk’nam, utilizando como medio de expresión el teatro de marionetas de hilos, los alumnos(as) aprendían en el taller la confección de marionetas y su manipulación, construcción de escenografías y puesta en escena de las obras teatrales además del acervo cultural de esta etnia hoy extinta.

Etnoeducación Crítica y Didáctica para lo Local

Concluyendo el presente capítulo es importante destacar que todo este conjunto de acciones, tanto las realizadas a nivel local como externo, son una suerte de “soportes culturales” que promueven una didáctica, en el sentido de un ejercicio de apertura a espacios para la enseñanza y aprendizaje de la cultura amerindia; no sólo en el campo de la educación formal. Por lo tanto, estamos hablando de una propuesta didáctica etnoeducativa, la que a su vez exige una mirada crítica sobre la

realidad particular de cada lugar, en tanto que observa las necesidades del mundo de la salud, el arte, la educación, etc., con un requerimiento esencial: “incorporar el ausente conocimiento ancestral e instalar una dinámica que propenda hacia la generación de actitudes para construir una sociedad intercultural”.

Hablar de una didáctica desde la Etnoeducación Crítica requiere partir de la constatación de acciones concretas en este campo, que muestran los alcances de la instalación de iniciativas pedagógicas como las ya mencionadas. De esta verificación lo primero que debemos observar es su posibilidad; pues como hemos leído, existe un sinnúmero de acciones interculturales, que sólo requiere de voluntad y compromiso con la temática.

Convencidos de que la educación indigenista es posible de instalarse en la educación formal y no formal de manera eficaz y atractiva, considerando la cuestión didáctica; cabe relevar el enfoque Etnoeducativo Crítico del presente ensayo, el cual nos indicará que será imprescindible, como punto de partida, clarificar que la actitud crítica en cuanto reconocimiento de la condición subalterna de los grupos originarios (sea respecto de su pasado o estado actual) es una exigencia previa que obliga del educador resaltar el ámbito ético de esta disciplina u enfoque pedagógico. Una vez que es aclarado el elemento reivindicador de la cuestión indígena, su propósito será transitar hacia objetivos interculturales. Para dicho tránsito, la didáctica se presenta como un espacio de apertura, no sólo en el sentido de pensar la cuestión técnica de la transferencia de información, sino que también reflexionar la finalidad política de la acción pedagógica para una transformación social.

También es relevante para el tema de la didáctica, desde un enfoque de la Etnoeducación Crítica, el tema de la localidad. No sólo se trata de hablar del indigenismo en abstracto. Es necesario darnos cuenta que las etnias originarias están en medio nuestro y que se necesita generar instancias de diálogo con estos grupos humanos, para

nutrirnos de su sabiduría ancestral. Por ello una aplicación didáctica siempre debe tener presente su contexto histórico, cultural y social contingente.

Igualmente relevante, son las cuestiones pedagógicas como la necesidad de formación del docente en este campo; amplio y complejo. De los interlocutores, ya sea por sus conocimientos previos, disposición a conocer la temática indígena, etc. Además, es importante conocer los recursos con que se cuenta para gestionar las acciones didácticas y al mismo tiempo, no se puede olvidar el proceso de evaluación que se requiere para medir el impacto de la propuesta pedagógica que deseamos instalar; tanto para conocer los niveles de aprendizaje de nuestro proceso de enseñanza, como la eficacia del mismo. La temática didáctica no puede estar exenta de esta regla fundamental pedagógica.

CAPITULO 5

Material en Patagonia Chilena para una Etnoeducación Crítica

Introducción

En razón de que el presente ensayo pretende ser una introducción al acercamiento a una definición de lo que se debe entender por Etnoeducación Crítica, y que además ha realizado para el presente libro una apuesta por enfatizar su mirada sobre una particular realidad local, que es Patagonia Chilena; debemos tener presente que esta singular forma de concebir un campo específico de la pedagogía, con problemáticas específicas; no puede ser una suerte de manual educativo, sino más bien se trata de orientaciones para pensar esta particular realidad aquí analizada.

En consecuencia, éste ensayo debe comprenderse como un cúmulo de propuestas de cómo abordar adecuaciones curriculares para aportar en culturas y situaciones geográficas determinadas, la promoción de contenidos en métodos de enseñanza y aprendizaje particulares, que desarrollen un conocimiento apropiado de las etnias originarias que conviven con los grupos no indígenas; más aún si estos grupos amerindios son minorías en peligro de diglosia o etnocidio; o bien, si se trata de grupos humanos manifiestamente marginados y excluidos.

La diversidad de material aplicable al campo pedagógico con las que se puede alimentar un trabajo etnoeducativo en Patagonia es muy variada y poco difundida en el campo educacional local. Plantear que no es posible construir un espacio etnoeducativo por falta de material didáctico es un desconocimiento a la riqueza creativa local. El hecho de que no exista una asignatura que lleve dicho nombre, ni porque sean pocas las instancias curriculares para implementar una didáctica de carácter local en esta materia, son argumentos carentes de voluntad e imaginación ante los requerimientos de un espacio formativo que se puede involucrar sistemáticamente al desafío de la etnoeducación. En este sentido, las voluntades de quienes se interesen en formar personas o grupos ante tal empresa, es hoy de una exigencia ética de la mayor relevancia.

En consecuencia este capítulo entregará orientaciones para que el lector pueda conocer y acceder a un variado material etnoeducativo en Patagonia vinculado a las artes literarias, pictóricas y audiovisuales entre otras; apoyo del cual obtendrá diversos contenidos con el cual puede aplicar programas formativos que den a conocer el acervo indígena local y con ello promover instancias de contacto intercultural.

Material Literario Etnoeducativo

La literatura sobre las etnias originarias en Patagonia es de amplio espectro. Existen textos de corte antropológico, historiográfico, novelesco, cuento, etc. Muchas librerías en la región los exhiben en sus escaparates y ellos, en sí, constituyen un aporte para la comprensión, conocimiento y reconocimiento de estos grupos humanos. Otros tantos están en bibliotecas locales e incluso se pueden obtener virtualmente en sitios tales como: “memoria chilena”⁶¹ y “ser indígena”⁶², el

61 Sitio web <http://www.memoriachilena.cl>

62 Sitio web <http://www.serindigena.cl>

primero apoyado por la Dirección Nacional de Archivos, Museos y Bibliotecas (DIBAM) y el segundo es un sitio web de una organización no gubernamental. También es importante destacar el sitio web de la Universidad de Chile⁶³; y el blog de mi autoría⁶⁴; etc.

Entre algunos de los múltiples textos que podemos mencionar como material etnoeducativo para la realidad local en Patagonia Chilena, podemos nombrar libros, tales como: “Los Onas. Tierra del Fuego”⁶⁵ de Carlos Gallardo, quien durante su estadía en esta austral geografía a principios del siglo veinte y por solicitud del gobierno argentino para concretar una investigación sobre la situación reinante de una etnia hoy extinta (los Selknam), se crea esta valiosa pieza de colección, la cual presenta un importante registro de ilustraciones de la época y el relato de una experiencia que da cuenta de características geográficas, zoológicas y etológicas de dicha etnia.

Otros textos a los que se puede acceder en investigaciones de corte antropológico y de carácter histórico de alto nivel de relevancia, son los trabajos del recocado antropólogo Martín Gusinde, de cuya extensa bibliografía podemos destacar “Expedición a la Tierra del Fuego”⁶⁶, documento que recopila variados escritos del sacerdote de la Compañía de los Siervos de Dios, que en un periodo de su vida publicó números artículos, muchos de ellos accesibles en las Publicaciones del Museo de Etnología y Antropología de Santiago de Chile. Textos que detallan en forma prolija la experiencia de éste hombre de ciencias durante su permanencia en medio de las etnias en Patagonia chilena. Un elemento relevante de considerar en estos escritos, dice relación con sus acusaciones de vejámenes contra estos nativos, consideración

63 Sitio web <http://www.kawesqar.uchile.cl>

64 Sitio web <http://etnoeducacioncritica.blogspot.com>

65 Cfr. Gallardo, Carlos. *Los Onas. Tierra del Fuego*, Cabaut Editores, Buenos Aires, 1910

66 Cfr. Gusinde, Martín. *Expedición a la Tierra del Fuego*, Editorial Universitaria, Santiago, Chile, 2003

que eleva a una categoría ética la figura de Gusinde, al mismo tiempo que no podemos olvidar que sus análisis y descripciones etológicas, han sido y serán un material de consulta de casi todas las investigaciones antropológicas posteriores en Patagonia Chilena.

Si se quiere algo más contemporáneo en esta misma línea de investigación antropológica, son señeros el trabajo de José Aylwin: “Comunidades Indígenas de los Canales Australes”⁶⁷ y en otra área más biográfica los libros “Rosa Yagán”⁶⁸ o “Zarpe Final. Memorias de los últimos Yaganes”⁶⁹, ambos de la periodista Patricia Stambuk M., o “Navegando en las profundidades de una vida Ancestral”⁷⁰, de la autora Iris Fernández, texto en el que forme parte de su proceso de creación.

Si se quiere una lectura más lúdica, la Editorial Amanuta publicó una serie de textos que permiten entretener y aportar al desarrollo de los niños y adolescentes, debido a que sus libros están escritos en un lenguaje cercano y cotidiano, donde las temáticas y las ilustraciones reflejan algunos aspectos de la identidad, la cultura y la historia pasada y actual de las etnias locales contando historias, leyendas y mitos con ilustraciones modernas y creativas en un lenguaje apropiado a ese grupo etareo. Entre los textos de la Editorial Amanuta a sugerir, se encuentran: “El niño y la ballena”⁷¹ y “Los delfines del Sur del mundo”⁷²; ambos cuentos son una adaptación de la mitología yámana y selknam

67 Cfr. Aylwin, José. Comunidades Indígenas de los Canales Australes. CONADI. Temuco. 1995

68 Cfr. Stambuk M., Patricia., Rosa Yagán. El último eslabón., Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile,

69 Cfr. Stambuk M., Patricia., Zarpe Final. Memorias de los últimos Yaganes, Editorial LOM, Santiago, Chile, 2007

70 Cfr. Fernández Soto, Iris V. Navegando en las profundidades de una vida ancestral., Ed. Centenario, impreso por Gráfica LOM, Punta Arenas, Chile, 2010

71 Cfr. Recabarren, Marcela., “El niño y la ballena”., Editorial Amanuta, Santiago, Chile, 2005

72 Cfr. Pavez, Ana María., Los delfines del sur del mundo., Editorial Amanuta, Santiago, Chile, 2005

respectivamente. También es destacable el libro: “El insólito viaje de Jemmy Button”⁷³, libro que relata la historia de Jemmy Button, uno de los indígenas que Robert Fitz-Roy tomó como rehén en su primer viaje en el *Beagle* y que llevó a Inglaterra, para más tarde regresar a su tierra.

La belleza de los cuentos indígenas, va más allá de la descripción fantástica que relatan los hombres y mujeres de estas etnias; sus narraciones nos permite ingresar en la cosmovisión mítica de culturas ancestrales, donde el mito es un vehículo que posibilita comprender la profunda conexión existente entre el mundo espiritual y la realidad concreta de la vida cotidiana en el acervo étnico originario. De igual manera las narraciones de carácter biográfico e histórico, están cargadas de esa belleza anecdótica que muestra la riqueza cultural de los habitantes originarios de estas latitudes australes. En consecuencia, es en esta conexión espiritual, estética e histórica de las etnias aborígenes, la que nos provoca una atracción con el mundo amerindio, pues conlleva en sí una nostalgia por aquello que los contemporáneos hemos perdido: “nuestro vínculo con lo trascendente”, y que se hace presente en dichos relatos.

Entre la literatura de corte etnolingüista de gran importancia para comprender la cosmovisión de las etnias más australes en Chile, se encuentra la investigación del profesor Óscar Aguilera Faúndez, investigador que desde 1975 viene estudiando el Kawésqar junto al antropólogo de esta misma etnia, José Tonko Paterito. Ambos han logrado desarrollar una serie de documentos español-kawésqar que componen un conjunto de materiales para la enseñanza de dicha lengua y cultura. El objetivo es que los más jóvenes de la comunidad aprendan el acervo cultural de sus orígenes identitarios. Pero uno de sus principales objetivos en estos investigadores, será buscar la unificación de criterios para impedir que el kawésqar desaparezca como sucedió

73 Cfr. Pavez, Ana María., *El insólito viaje de Jemmy Button.*, Editorial Amanuta, Santiago, Chile, 2005

con la lengua de los sel'knam (onas) y de los aoniken (tehuelches) Con esta finalidad publicaron “Manual para la Enseñanza de la Lengua Kawésqar”⁷⁴. Estos manuales se distribuyen en distintos libros para los niveles básico, intermedio y avanzado.

El proyecto que intentan instalar Aguilera y Tonko, se denomina “revitalización de la lengua Kawésqar”. Cuando hablamos de revitalizar una lengua, estamos en una situación donde el habla aborigen ha perdido espacios y empieza a usarse cada vez menos, incluso ya no es la lengua materna de las nuevas generaciones. Se entiende, entonces, que es necesario no seguir así, y provocar un imperativo ético para que esta pérdida se modifique radicalmente. Es así que la revitalización pretende mantener la identidad y cultura a través de un proceso paulatino de puesta en práctica del uso común del habla étnica originaria. En nuestro caso local en Patagonia, revitalizar el uso de la lengua de Kawésqar y Yagán es una tarea en proceso.

Ahora bien, para que los hablantes se decidan a emplear una lengua que prácticamente no utilizan en su cotidianeidad, se requiere de un compromiso con el proceso de revitalización, no sólo desde las mismas etnias. En este contexto, la disposición de los no indígenas a valorar la lengua y cultura de estos grupos humanos, es un tema de importancia vital.

Para que se cumpla esta posibilidad de revitalización del habla ancestral, el conocimiento de libros que aporten al desarrollo de una cultura bilingüe es de gran relevancia. El texto “Cuentos Kawésqar”⁷⁵ de los autores Oscar Aguilera Faúndez y José Tonko Paterito, primer libro bilingüe *kawésqar – castellano* de carácter público, rescata y promueve

74 Cfr. Aguilera, O y Tonko, J. Manual para la Enseñanza de la Lengua Kawésqar. Nivel Intermedio, CONADI XII Región - FIDE XII., . Santiago - Puerto Edén - Punta Arenas; 2005-2006

75 Cfr. Aguilera, O y Tonko, J. Cuentos Kawésqar. Ed. FUCOA (Fundación de Comunicaciones, capacitación y cultura del Agro), Ministerio de Agricultura. Santiago, Chile, 2009.

ampliamente la cultura de estos grupos humanos y permite conocer la lengua de las etnias canoeras de éste confín del mundo, presentado dicho acervo, desde la propia voz de los actores y no desde las acostumbradas interpretaciones no indígenas.

Pero aun más, y por qué no decirlo, la *revitalización* es una posibilidad de reivindicación a la dignificación de estos grupos humanos, quienes en un pasado no muy lejano, debieron padecer vejaciones que incluso llegaron al perjuicio de su integridad física y que en el caso de los selknam, debemos lamentar eternamente, pues ellos nunca más estarán en medio nuestro. De modo que silenciar el habla indígena sea por intención u omisión es una tarea que la Etnoeducación Crítica resistirá en forma tenaz y sistemática, razón suficiente para promover y estimular a generar acciones interculturales de rescate de la lengua y cultura de las etnias originarias en Magallanes o cualquier otro lugar donde sucedan situaciones como estas.

Materiales Visuales y Auditivos Etnoeducativos

Los primeros trabajos audiovisuales sobre temática etnoeducativa en Patagonia podemos encontrarlos en Alberto D'Agostini y Maria Ester Grebe. El documental que lleva por título "Tierras Magallánicas"⁷⁶ y rescatado el 2004 en un material filmico de

76 El documental "TIERRAS MAGALLANICAS", del sacerdote y explorador Alberto de Agostini, posee una nueva versión que cuenta con la música de LLUVIA ACIDA grupo regional que mezcla música electrónica y sonidos locales, particularmente resaltando el tema indígena local. El documento filmico que se exhibió por primera vez en 1933, contiene valiosas imágenes de la Patagonia de principios del siglo XX, incluyendo registros de los pueblos originarios, variados paisajes y actividades ganaderas e industriales. La reedición fue realizada por Rafael Cheuquelaf en base a una copia del negativo original restaurado en el Museo Nacional de la Montaña de Turín (Italia). Este documental está en formato DVD. Música: LLUVIA ACIDA. Reedición Digital: Rafael Cheuquelaf. Una producción EOLO y Museo Salesiano "Maggiorino Borgatello".

sesenta y dos minutos, en las mismas condiciones en que lo diseñó el sacerdote salesiano proveniente de Piamonte (Italia), es una copia sin sonido, cápsula que permite evocar un momento y lugar de nuestro pasado que creíamos olvidados para siempre y si bien es un documental aficionado, su aporte histórico y de apoyo educacional, es inapreciable.

El caso de Anne Chapman⁷⁷ en 1990 desarrolla el film “Homenaje a los Yaganes: los indios de Tierra del Fuego y Cabo de Hornos”⁷⁸ que se encuentra en el *Centre National de la Recherche Scientifique*, Francia.

Otros materiales filmicos más actuales son “Yikwa ni Selknam (nosotros somos los Selknam)”⁷⁹ y “La última huella”⁸⁰. La película de Miguel Littin “Tierra del Fuego”⁸¹ (2001) que habla sobre un personaje complejo para la sensibilidad indígena local, como lo fue el ingeniero

77 Anne Chapman (1922, Los Ángeles, Estados Unidos.2010, París) Doctora en Antropología, con estudios en la Escuela Nacional de Antropología (Ciudad de México), en la Universidad de Columbia (Nueva York) y en La Sorbona (París). En estos centros académicos tuvo oportunidad de estudiar con Paul Kirchhoff, Alfonso Villa Rojas, Karl Polanyi (1957) y Claude Lévi-Strauss (1962). A partir de 1955 realizó investigaciones en Honduras entre los tolupan y, desde 1965, entre los lencas. Hacia fines de 1964 viajó a Tierra del Fuego, en la Patagonia austral. Se iniciaron así sus trabajos de campo con los últimos sobrevivientes selknam (onas) de Tierra del Fuego, especialmente con Lola Kiepja. En 1985 empezó a trabajar con las únicas cuatro personas que hablaban el idioma yagan. Fue miembro del Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS, París), publicó varios libros y artículos en revistas especializadas. Entre ellos figura “Los selk’nam. La vida de los onas en Tierra del Fuego”, auténtico clásico en la materia, publicado por Emecé. Codirigió dos películas documentales sobre la historia de los selk’nam y los yaganes, y ha editado una importante recopilación de cantos tradicionales selk’nam

78 Cfr. Anne, Chapman. *Homenaje a los yaganes. Los últimos indios de Tierra del Fuego y Cabo de Hornos*, Documental (versión DVD en español) 1990. 40 minutos.

79 Cfr. Aylwin, Christian. *Yikwa ni Selknam (nosotros somos los Selknam.*, material de 16mm / 50min. por Ovo Films, Chile, 2003

80 Cfr. Castillo, Paola. *La última huella*, Video Digital, 63 min. Errante producciones, Chile. 2001

81 Cfr. Litin, Miguel., *Tierra del Fuego*, DVD, film 100min, Chile, 2000

rumano Julio Popper, quien se hizo fotografiar en plena cacería de indígenas a punta de rifles en Tierra del Fuego. En la misma línea historiográfica, esta vez contando reseñas de la vida de un yámana o yagán: Jemmy Button, se encuentra el documental presentado en el canal History Chanel: “Darwin, los Fueguinos y el origen del hombre”⁸².

Desde que se inició el proyecto *Fuego Ancestral: Sabiduría Milenaria Estrategia de Futuro* (Octubre, 2006) el Colectivo Chile Ancestral instaló diversas acciones culturales como las charlas en el Museo Nacional de Bellas Artes, con la presencia de las documentalistas Paula Fiamma y Paola Castillo, el antropólogo Daniel Quiroz, y el licenciado en Historia y Estética Christian Báez Allende, entre otros; además de la muestra de arte y documental en el Centro Arte Alameda y una muestra itinerante en el Museo Chileno de Arte Precolombino. Este colectivo ha sido un promotor incansable del trabajo artístico étnico en diversas áreas. Una de estas propuestas estéticas, esta vez denomina por el colectivo, bajo el título de *Chile Ancestral*, y que se mostró el 2007 en la región de Magallanes y luego en Santiago. Todo el material de las actividades 2006 y 2007 de dicho proyecto, se encuentra en el sitio virtual *Chile Ancestral*⁸³. Pero su trabajo audiovisual de relevancia didáctica en provecho de un trabajo etnoeducativo, son las acciones realizadas en el Tercer Festival de Mitos, que permitió se acuñaran una serie de cortos y comics, que se pueden encontrar en la web y blog de este colectivo.

Una producción audio - visual realizada en el marco del Bicentenario por el Taller Producciones Canal 13 (Chile), editó el documental *Calafate, Zoológicos Humanos*⁸⁴. Una historia que sigue la búsqueda comenzada el año 2002, en que los investigadores Christian Báez y Peter Mason se encontraron con una gran cantidad de

82 se puede observar parte de éste documental en http://www.youtube.com/watch?v=USm_qqmjvB8

83 Cfr. <http://www.chileancestral.cl>

84 Cfr. Hans Mulchi (Dirección), *Calafate, Zoológicos Humanos*, Documental (DVD) duración:90 min, Chile, 2010.

fotografías de indígenas del extremo sur de América exhibidos en París y otras lugares de Europa. Dicho hallazgo que terminó denominándose *Zoológicos Humanos*, porque en la década de 1880 indígenas de diversas etnias fueron expuestos al público como animales; es una mirada que se enmarca dentro de nuestra propuesta etnoeducativa crítica; no sólo porque relata un pasado de sufrimientos de los indígenas, sino porque a su vez narra el trayecto por diversos países de Europa, que realizan en 2008 Christian Báez y el director Hans Mülchi, donde estos documentalistas encuentran cinco osamentas de miembros de la comunidad kawésqar (alacalufe) en la Universidad de Zürich para finalmente conseguir, con la buena disposición del Gobierno Suizo y las gestiones del Gobierno Chileno, que permitieran retornar los restos de estos kawésqar y fueran repatriados desde Suiza para tener sepultura en el Estrecho de Magallanes. En fin, el documental que relata dicho periplo, parte de una perspectiva crítica sobre una situación etnocida y concluye en una iniciativa intercultural.

En materia de sonido, el trabajo del Grupo Lluvia Ácida, quienes cultivan la música electrónica en Patagonia desde 1995; han realizado entre su variado trabajo de rescate sobre la cultura local, una producción musical denominada “Kuluana”⁸⁵, que en lengua Yagán significa Abuela. Kuluana es un esfuerzo elaborado desde el año 2001, en que se compilaron grabaciones de Úrsula Calderón (40 min. de grabación continua) una de las últimas Yaganas que manejaba la lengua de sus ancestros por medio de canciones y relatos.

Luis Saavedra, indica de dicha obra:

“...relata, primero en el hermoso –y áspero– yamanibasha y luego en castellano, leyendas que ocurren en los canales fueguinos sobre hombres

85 El disco *KULUANA* se editó en formato digital con financiamiento del Fondo de Fomento a la Música Nacional (FONMUS) y co producido por el sello Pueblo Nuevo en Chile (Septiembre del 2009)

de piedra, personas mutando en lobos o guanacos y hombres malos que se roban niños y mujeres (los Hanush), y entona un canto de la ceremonia de adultez Xiejaus y una melodía (“Walapatuj welekerf”) que sus ancestros practicaban para tener suerte en sus travesías en canoas. Ese material ya tiene un valor incalculable desde el punto de vista antropológico y patrimonial, y, quizás por eso, Lluvia Ácida decidió no intervenirlo. El trabajo musical del dúo consistió, gracias a una intensa investigación bibliográfica (con ayuda de la hija de Úrsula Calderón, Julia González, y de su pariente Alejandra Subiabre) en interpretar con sus herramientas sonoras otras leyendas yaganas. Con la participación en tres temas del cabecilla del netlabel Pueblo Nuevo, Mika Martini, Lluvia Ácida lleva en Kuluana a su mejor destino la fusión entre tecnología digital e instrumentos e inspiraciones ancestrales en canciones como “Xiejaus”, con secciones repetitivas de vientos que increíblemente tienen groove; en “Wasana”, donde la voz del joven insolente que se transforma en ratón es representada por una ocarina; “Kambayulh”, una especie de hip-hop oscuro sobre un terrorífico hechicero; “Yakamush”, de ritmos quebrados y repetitivos, ambientes confusos, sonajeras y aerófonos; “Lakooma”, con arpeggios de sintetizador y dos quenas suspendidas sobre una espesa base electrónica, o la emotiva “Alayala” (“Adiós”) sobre la terrible extinción de los yaganas a manos del hombre blanco”⁸⁶

Los trabajos de Rafael Cheuquelaf y Héctor Aguilar, como los de *Fuego Ancestral* o el de tantos documentalistas, cineastas, artistas visuales y gráficos, es un esfuerzo que se enmarca en la interculturalidad, en tanto que permite rescatar las voces del pasado para incorporarla al registro de nuestra contemporaneidad. Al mismo tiempo permite aportar a la reflexión crítica de la problemática indígena y conocer la situación de nuestras etnias locales, tanto en su pasado como en la

86 La nota pertenece a Luis Felipe Saavedra y se encuentra publicada en http://www.mus.cl/discos_detalle.php?fld=404

actualidad, recordándonos que tales voces ancestrales puede dialogar con nuestras nuevas voces actuales.

Por tanto, todo registro auditivo y visual, se convierte en un material de relevancia vital para el trabajo de la Etnoeducación Crítica. De allí que sea tan importante recuperar, por ejemplo, las imágenes que han representado desde tiempos remotos la cultura étnica originaria. Un interesante artículo, en esta perspectiva, es el que propone la *Revista Magallania* de la Universidad de Magallanes, escrito por el historiador Mateo Martinic B., denominado: “Noticias históricas sobre los inicios de la pintura realista en Magallanes”, donde se comenta acerca de una serie de trabajos que relatan el mundo indígena desde la pintura. Aquí un recuento de ello:

“...las acuarelas del ingeniero Duplessis, integrante de la expedición francesa al estrecho de Magallanes comandada por Jacques Beauchesne-Gouin (1699), quien captó con sorprendente realismo escenas de la vida de los indígenas kawéskar del sector central del gran canal (...) Avanzado el siglo XVIII, la tendencia insinuaba un inequívoco avance hacia el verismo representativo, e inclusive aquellas imágenes que aún rendían tributo a la fantasía, v.gr. la representación de los patagones agigantados, lo hacen con una mayor naturalidad, si cabe el término (grabados de aborígenes en las obras referidas a los viajes de John Byron y Louis A. de Bougainville) (...) En cuanto al número de trabajos conocidos realizados por Martens en la Región Magallánica (Estrecho de Magallanes, Tierra del Fuego), éstos alcanzan a 90, de los que 33 son acuarelas y el resto dibujos a lápiz y tinta, según el catálogo elaborado por R. D. Keynes. Sus motivos fueron los indígenas yámana y aónikenk, panoramas, vistas, paisajes y especímenes de la flora (..) Ernest Goupil (1814-1840) y Louis Le Breton (1818-1866), éste curiosamente embarcado en calidad de cirujano de tercera clase, desarrollaran una serie de excelentes dibujos (y pinturas quizá) con representación de escenas con los aborígenes del

*Estrecho, especialmente en Puerto Peckett...*⁸⁷

Hasta aquí la cita que podría ser interminable sobre la relación de nombres de pintores y dibujantes que se fascinaron por el mundo indígena local a principios del siglo pasado. Pero este embeleso sobre las etnias originarias, no es sólo una cosa del pasado. Su estética de alto impacto por su particular belleza, sigue cautivando a los artistas visuales, en los más variados estilos y formas en la actualidad. Un ejemplo de ello es el trabajo de Mauricio Valencia Cárdenas, pintor de formación autodidacta, nacido en Punta Arenas (Chile, 1966) Algunas de las obras de Valencia⁸⁸ relevantes para la etnoeducación, tiene un aspecto crítico a la mirada del artista sobre el tema indígena, ejemplo de ello es su obra “Guanaco tres miradas blancas”, o “desintegración selknam”, pinturas presentadas en la Galería Trazos (Santiago) y en la Cárcel Pública de Punta Arenas. Otras de sus pinturas dedicadas a la temática regional narran el mundo indígena con un estilo de representación, que al no ser realista genera la posibilidades de reflexión sobre sus propuestas de una manera diferente.

En el mismo estilo de Valencia, pero esta vez en el campo de la fotografías, Paz Errázuriz, quien ha trabajado el rescate de rostros de locos, viejos, travestis, artistas circenses, boxeadores, vagabundos; decidió en 1996 crear una interesante exposición llamada *Los nómadas del mar*⁸⁹, una serie de fotografías sobre los últimos kawesqár del planeta en que intenta reflejar la existencia de desamparo de este particular grupo humano. Como indica una crónica sobre dicho trabajo, realizada por el filósofo chileno Martin Hopenhayn:

87 “Noticias históricas sobre los inicios de la pintura realista en Magallanes (1834-1940)”, Mateo Martinic B., Magallania, vol. 35, No. 1, Punta Arenas, 2007

88 Para ver algunas de las obras del pintor magallánico se puede acceder al sitio web <http://mauricio-valencia-cardenas.artenlinea.com/>

89 Para ver alguna de las obras de Paz Errázuriz de esta exposición, cfr. http://www.pazerrazuriz.cl/obra_nomades.php

“...La imagen atrapa ahora este desamparo invertido, disociado de la falta de territorio y asociado a una cierta pesantez de los cuerpos. El extraviado yace ahora en la inmovilidad, no en el vagabundeo. La misma foto opera doblemente en esto: por un lado es la imagen de los últimos alacalufes, los que han sido sedentarizados, fijados en el espacio, asentados. Por otro lado la propia foto, en su exagerada objetividad, excacerbada también esta fijeza, esta estática propia de una cultura nómada que ha perdido su carácter dinámico. Fotos que en su deliberada convencionalidad ratifican esta sedentarización-chilenización de lo que sólo podía afirmarse permaneciendo irreductible, y que parecen querer asumir esta contradicción: fijar para hacer sobrevivir, pero a la vez mostrando a aquellos que, al quedar fijados, no podrán sobrevivir...”⁹⁰

Paz Errazuriz, conoció a Fresia Alessandri (mujer kawésqar) de cuya experiencia obtendrá una gran sabiduría que le llevará a comentar tras su investigación en el Museo de Arte Precolombino para documentarse antes de realizar el proyecto de fotografías sobre Kawésqar:

“...no encontré nada. Tengo más aquí en mi casa que lo que hay en ese archivo. Es no sólo como si no existieran, sino como si nunca hubieran existido, y es tan así que, yo, en un momento, pensé que los alacalufes eran un invento mío. Después, en un viaje que hice a Estados Unidos supe que el dirigente de todas las comunidades indígenas de Nueva York se llamaba Carlos Edén y se decía también el último alacalufe. Cuando le conté que había otros, se emocionó...”⁹¹

90 Cfr. Hopenhayn, Martín; “Los últimos alacalufes en la pupila de Paz Errázuriz”, artículo publicado en Artes y Letras, Diario el Mercurio, 8 de septiembre de 1996

91 comentario realizado por Paz Errázuriz en una entrevista que le realizara la Revista Paula, Septiembre de 1996.

Así como el trabajo de Paz Errázuriz es un acervo intercultural, pues recupera los rostros de una comunidad no extinta; de idéntica forma el trabajo titulado en mapudungun *Abkelay Kimun Kuse Domo Ka Fruta Wentrú*, cuya traducción al castellano es: Ancianos y Ancianas, La sabiduría no termina⁹² de Teresa Maudier, quien recupera a través de la fotografía rostros Williche, material que contiene a su vez reseñas biográficas de mujeres y hombres de dicha cultura ancestral.

En la misma línea del rescate Williche, se encuentra el documental “*Kumepeuma. Sueños de un Pueblo Williche*”⁹³. El proyecto fue realizado por los magallánicos Alfonso Vargas y Juan Alfaro, contando con el financiamiento del Fondo Nacional de Fomento Audiovisual 2009 del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. El documental fue grabado en formato digital Full HD y principalmente se aboca a investigar el patrimonio indígena de los mapuches williches, un pueblo que llegó a Punta Arenas proveniente de la isla de Chiloé. Los realizadores viajaron durante el rodaje a Chiloé con las mujeres Rosalía Nahuelquén Renín, Irma Payahuala, Ana Colivoro, Rosa Levil Lehue y Teresa Maudier Colivoro, descendientes de la etnia. Al respecto de éste trabajo indico su realizador:

“Una de las culturas que están arraigadas en Magallanes es la chilota, pero podría ser mal llamada así, ya que no es nada más que la cultura Williche. Entonces en este documental, no solamente homenajeamos al pueblo de Chiloé, sino que también damos a conocer que varias de sus características proviene del pueblo originario”.⁹⁴

92 Al respecto de dicho trabajo se publicó una referencia en <http://radio-nacional.cl/diario/2009/08/19/williches-relatan-sus-vivencias-al-fin-del-mundo-190809/>

93 Sobre este material se puede conocer el detalle en el sitio web <http://kumepeuma.blogspot.com/>

94 Cfr. http://www.portalmagallanes.com/magallanes/index.php?option=com_content&view=article&id=937:exhiben-documental-que-rescata-tradicion-del-pueblo-williche&catid=1:latest-news&Itemid=50

En otra línea del arte, Lenka Guisande⁹⁵, artista magallánica con estudios de cerámica, orfebrería, telar, quilt y vidrio fusionado entre otros; comienza a conocer la artesanía indígena a través del trabajo de los indios Kuna. Tras una investigación en el Museo de la Patagonia, Maggiorino Borgatello (1995) emprende la creación de su trabajo inspirado en los aspectos de la vida cotidiana y mágica religiosa de los aborígenes australes. Sus conocimientos la llevan a traspasar esta sabiduría étnica hacia niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, actividad que le permitió ser invitada por el Consejo de las Artes de Ohio, como artista residente del taller *Passion Works* en Athens, Ohio, Estados Unidos (2005). Su concepción de la “discapacidad” como una posibilidad y no un impedimento, se plasma en el aprendizaje que reproduce la cosmogonía étnica; transformando su trabajo en una iniciativa intercultural que comunica dos culturas con un sino de exclusión, el mundo aborigen y el de la “discapacidad”; propuesta de incalculable valor para el enfoque etnoeducativo crítico.

En la misma línea de Lenka, está el trabajo de Marcela Alcaíno M. *Colección de Joyas Aonikenk. Rescatando diseños ancestrales*⁹⁶ (2006), una creación de cincuenta piezas que se vale de la iconografía aonikenk o tehuelche y tiene como fuente de inspiración los diseños aplicados a los Kai o Quillangos, ornamentos de piel de guanaco sobre las cuales las mujeres aonikenk pintaban a mano una serie de diseños representativos de su cosmovisión.

También se debe destacar el trabajo de Mauricio Ojeda, más conocido como Alejandro Tao, artista visual y diseñador magallánico que se destaca en el realismo mágico y arte digital. Ha obtenido varios FONDART. Su obra *Creador de Ilusiones II: Mensajeros del Sol y la Luna*

95 Para conocer el trabajo de Lenka Guisande se puede visitar el sitio web <http://www.tallerdelfuego.cl/lenka.html>

96 Para conocer el trabajo de Marcela Alcaíno se puede visitar el sitio web <http://www.joyasdepatagonia.cl/>

(2009), incorpora imágenes regionales, no sólo paisajes, sino parte de lo que es la mitología de los Selk'nam, con una mística muy fuerte en su trabajo. Como el mismo Mauricio indica:

“mi proyecto es un trabajo de inspiración, artístico y creativo, donde me voy a tomar las libertades de transformar los espíritus Selk'nam, como yo los veo, quizás mucho más fantásticos, pero con mucho respeto, esperando que sea un aporte para otros artistas que puedan tomar el arte digital”⁹⁷

El trabajo de Alejandro Tao, al contener elementos que invitan a leer desde lo fantástico y fabuloso, como soporte para superar la lectura racional objetivante de la realidad, invita a mirar la interculturalidad como un quiebre de parámetros y prejuicios, que además en términos didácticos se constituyen en material atractivo para objetivos educativos. Igualmente ocurre esto con el comics, donde se destacan los trabajos de Juan Carlos Alegría. Tanto el realismo Mágico de Mauricio como la pluma comprometida de Juan Carlos Alegría con la temática local y por supuesto indígena; se transforman en medios que pueden poseer alto impacto sobre la atención de jóvenes y niños, en razón de su propuesta visual cercana a las actuales representaciones de estos grupos; cuestión que transforma estos materiales en un soporte de incalculable valor etnoeducativo.

Arte - Etnoeducación Crítica - Subalternidad

Proponer un enfoque etnoeducativo desde el arte para los currículas, se está volviendo cada vez más una opción atractiva para incorporar en los procesos de enseñanza y aprendizaje; particularmente porque existe un creciente desarrollo de materiales que tienen

97 Cfr. [Kaleidoskopio](#), Revista magazine de la Casa Azul del Arte, artículo sobre el artista Mauricio Ojeda, diciembre del 2008, n°1, pg.14.

una aplicación didáctica para ilustrar el acervo cultural de las etnias originarias

Este trabajo lo ubico en el campo de la interculturalidad porque no sólo es una recreación de mitos ancestrales, sino que también permite acercar una cultura originaria, desde una estética particular hacia una alternativa de diálogo con lo ancestral. El concepto de *arte indígena* ha entrado en una etapa de interculturalidad que tiene amplias aplicaciones en el campo de la etnoeducación, ya que posee una dinámica de reencantamiento de lo cotidiano, recuperando la trascendencia propia de la sabiduría de aquellas etnias que habitaron antes que nosotros estos austros parajes.

El tema indígena conlleva una belleza que puede ser aprovechada para rescatar los objetivos de la Etnoeducación Crítica. Al respecto es interesante reflexionar el alcance que realiza el historiador Mateo Martinic:

*“Mucho se ha escrito acerca de la fascinación que la región austral americana —la Magallania—, como todo el continente que integra produjeron en los europeos tras el hallazgo colombino y por los siguientes tres siglos a lo menos. La desmesura y la diversidad de las geofomas del territorio, sus recursos naturales tan diferentes y abundantes, las variedades y características de sus climas y tiempos, y por, fin, la presencia del hombre aborígen con sus distintas culturas llamaron la atención de los visitantes, produjeron fortísimas impresiones en sus ánimos, despertaron o estimularon sus imaginaciones y acabaron originando mitos y leyendas que desafiarían el paso del tiempo”.*⁹⁸

Lo que debemos pensar a partir de esta intuición del premio Nacional de Historia, es que lo indígena posee un poder estético tal, que debe ser aprovechado para valorar el acervo de dicha cultura

98 Cfr. Martinic, Mateos, “Noticias históricas sobre la pintura realista...” Op Cit.

originaria. En este sentido se vuelve evidente la necesidad de rescatar el acervo artístico en materia indigenista disperso en la región. Pero al mismo tiempo es importante considerar la advertencia que nos hace el pensamiento crítico respecto de qué imagen es la que estamos construyendo en el imaginario representacional de los contemporáneos, a fin de no incubar formas de subalternidad para concebir el mundo de las etnias.

En este sentido, debemos tener cuidado con el tratamiento de la representación del imaginario con lo indígena, es importante tener presente en la conciencia crítica que desde la aparición del libro “Hegemonía y estrategia socialista”⁹⁹ de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1985) en el cual se sostiene que no son los intereses materiales quienes explican el comportamiento social, sino las ideas que las personas se hacen de tales intereses, nos permite avizorar la necesidad de un análisis crítico sobre las formas de representación, particularmente si estas propenden a la subalternización. Con esto queremos decir que tanto los objetos, como las representaciones, están mediados por formas ideologizadas con que nos representamos la realidad y tales formas tienden a reproducirse por transmisión de convicciones. Esto puede ser peligroso en tanto que consolidar formas de subalternidad.

¿Pero qué entender por subalterno? En nuestra actualidad alrededor de dicho concepto se ha desarrollado un vasto campo literario. El estudio de lo subalterno proviene del filósofo italiano Antonio Gramsci, particularmente al acuñar el término “clase subalterna”. Actualmente dichos análisis tendrán su desarrollo en las investigaciones de los grupos de estudios subalternos, surgidos en los años ochenta (en especial el Subaltern Studies Group constituido en la India postcolonial) y que dan cuenta de una creciente conciencia sobre la relevancia de profundizar tales reflexiones. La principal razón

99 Cfr. Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal. *Hegemonía y Estrategia Socialista.*, Ed. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina, 2006

de su importancia radica en reconocer que lo subalterno considera la presencia de una subordinación de grupos humanos u individuos, cuya condición deviene a dominación por otro grupo u individuos que manejan mecanismos de control.

En este contexto, el *análisis crítico de los discursos* (ACD) que se expresan en las argumentaciones con las que explicamos por ejemplo nuestras representaciones expuestas en las producciones artísticas; devienen a considerar discutir por qué escogimos determinados soportes culturales para imaginarnos la realidad.

En la temática indígena a nivel Latinoamericano, ha existido una tendencia a manifestar el mundo indígena como una subcultura: salvaje, retrasada, etc. y contrastarla con la cultura occidental: civilizada, tecnológica, refinada, etc.

A principios de los años noventa, en un simposio patrocinado por la Universidad de Amsterdam, al que asistieron Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen y Ruth Wodak; se constituyen variadas ideas para pensar que la ideología no es un problema del lenguaje, sino que un discurso expresa por medio del lenguaje tensiones y conflictos que se hacen visibles en la realidad social; por ello se debe tener en cuenta la frase de Dijk : “*el poder en el discurso frente al poder detrás del discurso*”.

Este modelo teórico llamado ACD (Análisis Crítico del Discruso) muestra sistemáticamente que el lenguaje escrito, oral y de imágenes, posee una intrínseca vinculación con la noción de control; el cual obviamente merece un acucioso estudio, en tanto que pueden existir discursos que contribuyen a la reproducción de la desigualdad y la injusticia social.

Concluyendo, la triada Arte - Etnoeducación Crítica y Subalternidad, conforman en su conjunto una dinámica de reflexión sobre la exclusión, que puede favorecer el desarrollo de la promoción para la dignificación del mundo indígena, desde la estética. Cuando los soportes culturales como la pintura, el cine, comics, música, etc,

promueven una determinada representación del mundo indígena; estamos frente a la necesidad de reflexionar acerca de cómo interpretar esos soportes. El punto de partida es una mediación crítica distante a la subalternidad, en cuanto rechazo a cualquier forma de infravalorar a las etnias originarias. Una vez atendido este punto de inicio la Etnoeducación Crítica se valdrá del arte para encaminar la imaginación hacia formas creativas de cómo acercar ese mundo étnico a nuestras actuales formas de representación, esta vez desde una perspectiva intercultural.

Un ejemplo interesante es el ejercicio que se puede realizar en torno al teatro, reconociendo en las expresiones rituales de las ceremonias religiosas ancestrales una riqueza de recursos para repensar y reproducir de novedosas maneras esta rama del arte escénico. La tarea de la Etnoeducación Crítica descubre en estas intuiciones, que su propuesta posee un impacto de fecundidad que le depara una larga existencia.

CONCLUSIÓN

La Etnoeducación Crítica quiere involucrarse en una acción de profundo respeto por la experiencia del indígena como relator de su singular forma de existencia. Disposición que se distancia de las subalternizaciones para representar lo indígena.

Dicho distanciamiento crítico reconoce que para hablar de identidad, la “*palabra*” debe provenir del sujeto mismo desde sus variadas experiencias (cotidianas, artísticas, educativas, sociales, etc.) En muchas ocasiones, en las relaciones interétnicas, la *palabra* del indígena ha sido expresada por *otro*, encubriendo así la intensión solapada con la que algunos pudiesen pretender mejorar lo rústico y primitivo que existiría en lo aborigen; cuestión que debiera inclinarnos a mirar críticamente tales narraciones, observando si lo que se dice de lo indígena, es un relato subalternizador, en que evidentemente no se generan relaciones interculturales de respeto mutuo.

Muy por el contrario, la perspectiva etnoeducativa y crítica, se distancia de las interpretaciones subalternizadoras y considera que las costumbres del mundo étnico originario, tanto a nivel local como internacional, conllevan una estética que presenta un acervo ancestral de profunda riqueza en todas las áreas del desarrollo humano.

La advertencia que promueve la Etnoeducación Crítica, no considera negativo los esfuerzos de muchos no indígenas, quienes han descrito estéticamente, o en forma erudita, el mundo de los pueblos

originarios; por el contrario, simplemente propone no imponer un estilo u modo de ver la realidad sobre otra. Lo indígena tiene su propia identidad en cuya expresión se hace presente su belleza y sabiduría, que a su vez debe estar abierta a procesos de sincretismo con otras culturas y también debe crear vínculos interétnicos que generen un marco de respeto y dialogo.

En consecuencia, la belleza y sabiduría indígena, como son: la fonética del dialecto kawésqar, la pintura Mapuche, el telar Aymará, los bailes Rapa Nui, La cosmogonía inca, la arquitectura azteca, etc., son espacios de un acervo que nos invita a los no indígenas para reflexionar sobre nuestras prácticas y costumbres de relación interétnica, con la finalidad de ampliar nuestras perspectivas y paradigmas occidentalizados; los cuales han olvidado el acervo ancestral, que podría lograr alcanzar una mayor presencia en la cotidianidad de nuestra vida común.

En las diversas expresiones humanas que relatan los hombres y mujeres que pertenecen a las culturas amerindias, se reconoce de tales experiencias, una imbricación con el entorno que tienen mucho que enseñar al modo occidental presente en esa Latinoamérica que lleva en sus venas “algo” de aquella Europa que colonizó el *nuevo mundo*. El arte, los ritos, las historias, etc. del mundo indígena, constituyen una narración que nos permite ingresar en la cosmovisión de estas culturas, donde el mito es un vehículo que posibilita comprender la profunda conexión existente entre el mundo espiritual y el mundo concreto de la vida cotidiana que poseen dichos grupos humanos.

En consecuencia, es en esta conexión espiritual – material de las etnias originarias, la que nos provoca una atracción con el mundo indígena, pues conlleva en su estética una nostalgia por aquello que los contemporáneos hemos perdido: *nuestro vínculo con lo trascendente*.

Al relacionarse con otro, el ser humano corre el riesgo de reducir sus vínculos a lo meramente instrumental. Si así fuera el caso, se daría en las relaciones interpersonales un contacto tangencial o un “choque cultural”, pero de ningún modo un encuentro. El encuentro

supone un ir y venir entre los seres que interactúan, donde se hacen presentes la interpelación, un respeto sagrado a la intimidad del otro, la valoración constante y apertura hacia las diferencias.

Cuando uno habla y no hay respuesta, o cuando uno habla para acallar al otro, no hay encuentro. Un encuentro auténtico con el otro crea vínculos de reconocimiento, respeto, solidaridad y amistad. Se deja de usar instrumentalmente al otro o de considerarlo como objeto. Se instaura la modalidad dialógica de la interlocución, en la que los participantes, por igual, se enriquecen y transforman. Una *pedagogía del encuentro* con el otro significa aprender a vivir juntos, en la escuela y en la sociedad. A eso mismo alude Alain Touraine cuando habla de *la escuela de la comunicación*, en la que las relaciones entre docentes y alumnos se hacen dialógicas y en la que tienen cabida los encuentros interculturales:

“de la misma forma que una ciudad sólo esta viva si en ella se codean y comunican poblaciones diferentes, la escuela debe ser un lugar privilegiado de comunicaciones interculturales, en parte porque los niños o los jóvenes adultos no categorizan a sus interlocutores de manera tan estricta como la mayoría de los adultos y dan a los atributos individuales tanta o más importancia que a los signos de pertenencia social o cultural” (Touraine, 1997)¹⁰⁰

Los países coloniales han justificado su labor de “civilización” como la teoría evolucionista de la cultura que ha insistido en argumentar la distinción entre barbarie y civilización. La diversidad cultural se plantea hoy día como uno de los mayores desafíos del siglo que comienza. Un mundo cada vez más intercomunicado requiere al mismo tiempo mayores niveles de respeto por la diversidad de quienes lo habitan. Simultáneamente las personas tienen derechos globalizados, como

100 Cfr. Martinic, Mateo, Noticias históricas sobre la pintura realista... el texto es de la introducción... *Op Cit.*

ciudadanos del mundo, y derechos como consecuencia de pertenecer a sociedades locales, a minorías, a grupos sociales diferenciados.

La asimilación inspiró la comprensión del problema de las minorías hasta muy entrado el siglo veinte. Esta perspectiva consiste en comprender que la solución al problema de la existencia de las minorías pasa, en el corto, mediano o largo plazo, por la asimilación de la minoría en la mayoría. La fusión cultural o integración etno social, ha sido el objetivo final de la mayor parte de las visiones políticas en estas materias, en periodos pasados. Para muchos Estados fue visto como una debilidad la existencia de la diversidad etnocultural. Era considerado o como un peligro latente de conflictos o como una debilidad frente a situaciones sociales que para alcanzar su pleno desarrollo debían lograr una mayor homogeneidad identitaria.

Las políticas estatales de inmigración, de tratamiento de grupos minoritarios eran dirigidas por la voluntad de asimilar a todos los grupos diferentes al mayoritario. En muchos países latinoamericanos la política de migraciones estuvo orientada por consideraciones raciales.

La mayor parte de las antiguas minorías, incluyendo en este caso a los Pueblos Indígenas, mantuvieron sus rasgos culturales en una suerte de aislamiento y marginalidad. Era la consecuencia de la segregación y la discriminación. Se trataba de culturas que vivían ensimismadas, realizando su vida hacia su interior, repitiendo sus ceremonias sin público observador, hablando su idioma sin interés o prejuicio por las grandes lenguas y academias.

Discriminación, segregación y aislamiento son tres conceptos extremadamente unidos hasta que comenzó el proceso de globalización de la interculturalidad de las últimas décadas. En ese proceso de comunicaciones, las culturas aisladas debieron hablar de sí mismas frente a otros: los investigadores académicos, los medios de comunicación y las instancias políticas que se abrían hacia el tema de la diversidad, y sobre todo en los últimos años, múltiples personas interesados en el turismo cultural.

Esas culturas minoritarias no estaban preparadas para hablar de sí mismas frente a los extranjeros; no habían reflexionado lo suficiente sobre su propio quehacer; surge entonces una necesidad de líderes “puentes” capaces de expresar lo que la comunidad realiza a personas de otras culturas. En éste contexto se produce el dilema indianismo vs indigenismo, ya tratado en este ensayo. Lo importante en este contexto para la Etnoeducación Crítica es no perder la motivación intercultural como eje central en esta cuestión; o sea, hablar de sí, requiere asumir un pasado, no para encerrarse en el resentimiento, sino en la apertura del dialogo constante. Esto implica, claro está, una voluntad de apertura comunicativa con lo diverso, que de ninguna forma implica abandonar una identidad propia.

Los rasgos culturales diferenciadores, que pueden ser muy pocos, muchas veces tienden a ser magnificados y pobremente documentados; en ese proceso de transcripción cultural las identidades se cambian y sin duda se modernizan en la percepción de la mente humana que recibe esta información deformada. Muchas veces se utiliza el video, el cine, la música como elementos modernos de reconstrucción identitaria, pero estos por sí solos no aseguran un tratamiento adecuado de la problemática intercultural. Es aquí relevante entender la postura de una necesidad del pensamiento crítico para acercarse con pertinencia al tema indígena y desde allí construir un camino de interculturalidad. Esto es, gestar un fenómeno de reinención cultural de la mayor importancia, que muestre la cuestión de las minorías no como un asunto del pasado, sino como un aspecto central en la globalización.

La existencia de todo un movimiento pedagógico dirigido a responder no sólo al reto que significa la realidad de una sociedad multicultural y étnicamente plural, sino también a implicarse en el proyecto de sociedad futura, ya emergente, que significa esta realidad plural y compleja, caracterizada por el intercambio y la movilidad de las personas y de los sistemas de valores y modelos culturales y sociales, así como por la convivencia en un mismo lugar de idéntica pluralidad

cultural y étnica, está en la base, desarrollo y meta de la Etnoeducación Crítica.

La situación actual de la respuesta que atisba la pedagogía a este problema multicultural y multiétnico ¿nos permite hablar de pedagogía intercultural al igual que de pedagogía cognitiva, metodologías en el marco del desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación y el conocimiento, etc.?, o simplemente la valoración del sistema educativo proyecta su enfoque a cuestiones prácticas de la cultura, como el acceso al trabajo, la progresiva eficacia del mejoramiento de la productividad, etc. Si la educación no interpela a la sociedad en su conjunto, respecto del tipo de proceso de identidad cultural que está constituyendo, sus esfuerzos se verán reducidos a programas específicos surgidos para resolver problemas puntuales y transitorios en materia cultural, pero sin constituir en sí mismos un nuevo modelo de sociedad intercultural.

Un reciente libro editado por Santos Rego (1994)¹⁰¹ aborda el problema de si la pedagogía intercultural tiene ya categoría científica. Varios autores coinciden en afirmar la posibilidad de construirla como tal, si bien consideran que no hay todavía un corpus científico consistente en el campo de la educación intercultural (Medina Rubio, 1994; Vázquez Gómez, 1994; Jordán, 1992) hay suficiente material para postular la relevancia de dicho enfoque pedagógico.

Éste es el reto principal al que ha de enfrentarse la Etnoeducación Crítica; ser un enfoque que aporte a esta tarea por gestar una sólida pedagogía intercultural y no solamente un programa educativo restringido a programas inconexos de promoción indígena.

La amplitud y complejidad del problema de la Etnoeducación Crítica, supera los límites de la práctica educativa para convertirse en una auténtica reflexión propia de las ciencias sociales. Un reto que tiene más de creación, búsqueda, desarrollo, difusión y encuentro que de

101 Cfr. Santos Rego, M.A. (comp) Teoría y Práctica de la Educación Intercultural., Universidad de Santiago de Compostela, Barcelona, 1994

legado para registrar.

En el rastreo que J.A. Jordán (1994)¹⁰² hace de investigaciones y programas sobre pedagogía e interculturalidad, así como sobre percepciones de los profesores y de otros agentes participantes en la dinámica escolar, se observa un cambio en la percepción y concepción de la escuela, en la que el punto de vista tradicional de tipo monocultural de la misma está cediendo paso, aunque con dificultades y resistencias, a otra versión multicultural donde la diversidad no es ya un problema sino una riqueza. Este mismo fenómeno de cambio en la concepción y función de la escuela, invita creer que nuestra propuesta pedagógica etnoeducativa y crítica tenga impacto en el medio institucional y comunitario.

El deseo por superar el ámbito reducido de la educación formal y su anhelo de apertura al campo social de la formación humana, es una tarea radical de la Etnoeducación Crítica. El aislamiento o, al menos, la desconexión del sistema formal educativo con la realidad social circundante, ha sido y sigue siendo una de las críticas más inveteradas contra el mismo sistema formativo, al tiempo que ha provocado las pasiones más encontradas y furibundas; de modo que la Etnoeducación Crítica se instala en dicho contexto, a manera de un espacio para solucionar tal problemática; mostrándose como una opción que aporte a la educación, más que generar nuevas complejidades y controversias.

Si en la sociedad tradicional la acción educativa escolar podía caminar un tanto desconectada de la evolución social, la acción educativa intercultural se vuelve un referente para avanzar en esta materia, y puede encontrar un sólido aliado en este enfoque pedagógico que es la Etnoeducación Crítica.

Si la pedagogía intercultural es tanto escolar como social, la Etnoeducación Crítica también lo es. De aquí que sociedad y escuela

102 Cfr. Jordan, J. A. *La Escuela Multicultural: un reto para el profesorado*, Ed. Paidós, Barcelona, 1994

hayan de unir sus acciones en el proceso de educación intercultural. En consecuencia, no sería arriesgado afirmar que la pedagogía intercultural tiene un 50% de pedagogía escolar y otro 50% de pedagogía social.

Lo argumentado hasta aquí, tanto en el eje antropológico como en el pedagógico, sociológico y filosófico, permiten evidenciar las fuertes interconexiones teóricas que sustentan la propuesta de una Etnoeducación Crítica como espacio vinculado a las ciencias sociales; pero por sobre todo el lector no debe olvidar que dicha propuesta se sustenta en una pedagogía crítica, esto significa que exige del formador un “militante” que desee profundamente la transformación de su actual sociedad, hacia una generación donde las relaciones interétnicas sean interculturales. Mover a las personas para gestar en el “aquí y ahora” de cada localidad dichos cambios, es el desafío del presente trabajo. Nuestra “*tabla de salvación*”.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía General

AYLWIN, JOSÉ

“Comunidades Indígenas de los Canales Australes”. CONADI, Chile, 1995

ABARCA, GERALDINE Y TIRADA, FELIPE

“Educación Intercultural Bilingüe: orientaciones para la formación de proyectos de mejoramiento educativo”. Programa de Educación Intercultural bilingüe., MINEDUC, Santiago-Chile., 2002.

AGUILERA F., OSCAR Y TONKO P. JOSÉ

“Manual para la enseñanza de la Lengua Kawésqar” (Nivel Básico 1ª)., CONADI XII Región., Facultad de Ciencias Sociales., Universidad de Chile., Santiago- Chile., 2002.

AGUILERA, NELSON

“Reforzamiento de la Identidad Étnica”. Revista Pueblos Indígenas; Año II, N° 6; Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.1997

AGUILERA, NELSON

“La revitalización de Kawésqar y Yagán en Magallanes (Chile).

Las Acciones Gubernamentales hacia el Rescate de dos Idiomas Fueguinos puestos en peligro”. Ponencia durante el Seminario de Educación e Integración, Universidad Santo Tomás, Punta Arenas, 2006.

ALCAMAN, EUGENIO

“Informe Final de Seguimiento y Evaluación de los Proyectos del Programa de Subsidio al Diseño de la Educación Intercultural Bilingüe”, en Unidad de Cultura y Educación., Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)., Santiago- Chile., 1999.

AUBERT, ADRIANA

“Dialogar y Transformar: Pedagogía Crítica del siglo XXI”, Editorial GRAO, Barcelona, 2004

BELLO, ALVARO

“Intelectuales Indígenas y Universidad en Chile. Conocimiento, Diferencia y Poder entre los Mapuches” en Intelectuales y Educación Superior en Chile, compilador Robert Austin, Ed. CESOC, Chile, 2004

BRUNNER, JOSE J.

“Políticas Públicas, Demandas Sociales y Gestión del Conocimiento”, CINDA, Santiago, Chile, 2004

BLANCHOT, MAURICE

“El Espacio Literario”, Edit. Paidós, España, 2004

BETHELL, LESLIE

“Los Orígenes de la Independencia Hispanoamericana”, en Historia de América Latina, (T. 5), Ed. Crítica S.A., Barcelona-España., 1991.

BONFIL B., GUILLERMO

“Simbiosis De Culturas: Los Inmigrantes y su Cultura en México”, Fondo de Cultura Económica, México, 1993

“México profundo. Una civilización negada”, México, 1993

BROWNE, RODRIGO

“Por la Razón o la Fuerza: Estado, Violencia y Marginación en el ámbito de la Comunicación Intercultural”, artículo en la Revista: Razón y Palabra, Universidad de Playa Ancha, n° 31, Valparaíso, Chile

CASO, ALFONSO

“Definición del indio y lo indio”, en América Indígena, vol. VIII, n° 4, México, 1948

COJTÍ CUXIL, DEMETRIO

“La difícil transición al Estado Multinacional: el caso del Estado Monoétnico de Guatemala”, Ediciones Cholsamaj, Guatemala, 2004

DE AGOSTINI, ALBERTO

“Treinta años en Tierra del Fuego”, Ed. Peuser, Bs Aires-Argentina., 1955.

DE LAS CASAS, BARTOLOMÉ

“Historia de las Indias”, vol. II, cap. 40; Ed. BAE, Madrid-España., 1957

D’ORS, EUGENIO

“Glosas a la nación Boliviana”, 1906 (versión digital libre en e books google)

DEL RIO, EUGENIO

“Pensamiento Crítico y Conocimiento”, editorial Talasa, Madrid, 2009

DUSSEL, ENRIQUE

“Del Descubrimiento Al Descubrimiento”, en Nuestra América frente al V Centenario: emancipación e identidad de América Latina: 1492- 1992., VVAA., Ed. Lar, Santiago- Chile., 1992.

EMPERAIRE, JOSEPH

“Los Nómades del Mar”, Ed. Universidad de Chile., Santiago-Chile.,1963.

GALEANO, EDUARDO

“Las venas abiertas de América Latina”, Editorial Siglo XXI, España., 2003.

GAMIO, MANUEL

“Consideraciones sobre el problema indígena”, México, Instituto Indigenista Interamericano, México, 1948
Indigenista Interamericano;

GARCIA CANCLINI, NESTOR

“Cultura Híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad”, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2001

GARCÍA, RAFAELA Y SALES, AUXILIADORA

“Programas de educación intercultural”, Ed. Desclée de Brouwer., Bilbao- España., 1997.

GERBI, ANTONELLO

“La naturaleza de las Indias Nuevas”, FCE, México., 1978

Guerrero, Gonzalo de la Torre “La etnoeducación: sus bases antropológicas y su papel histórico”. Ed. Gedisa, Barcelona, 2007

GEULEN, CHRISTIAN

“Breve Historia del Racismo”, Alianza Editorial, España, 2009

GIROUX, HENRY

“Teoría y Resistencia en Educación”, Editorial Siglo XXI., séptima edición, México., 2004

GRAMSCI, ANTONIO

“La formación de los intelectuales”, Ed. Grijalbo, México, 1967

GREBE, MARÍA ESTER

“La música alacalufe: aculturación y cambio estilístico”, en Revista Musical Chilena., n°27., Santiago- Chile., 1984.

HICKS, DAVID

“Educación para la Paz: cuestiones, principios y prácticas en el aula”, Editorial Morata, Madrid, 1993

JAY, MARTYN

“La Imaginación Dialéctica”, editorial Taurus, Madrid, 1989

(traducción al castellano por Juan Carlos Curutchet)

JORDAN, J. A.

“La Escuela Multicultural: un reto para el profesorado”, Ed. Paidós, Barcelona, 1994

JUNG, INGRID

“Conflicto Cultural y Educación”, Ed. Abya-Yala, Ecuador., 1992

KUZMANICH, SIMON

“Cuatro pueblos... y un destino”, Ed. Salesiana., Santiago-Chile., 1975.

LAJO, JAVIER

“Qhápaq kuna. Más allá de la civilización, Reflexiones sobre la filosofía occidental y la sabiduría indígena”, Conferencia en la Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú, 2004

LUIZ, MARIA TERESA

“Relaciones Fronterizas en Patagonia: La convivencia hispano-indígena a fines del periodo colonial”, Asociación Hanis., Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco., Ushuaia., Argentina., 2006

MAGENDZO K, ABRAHAM

“Educación en Derechos Humanos”, LOM Ediciones, Santiago, Chile, 2006

MARIATEGUI, JOSÉ CARLOS

“7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana”, Ed. Amauta., Lima, Perú, 1928.

MARTINC, MATEO.

“Noticias Históricas sobre los inicios de la Pintura Realista en Magallanes”, Revista Magallania, vol.35, no.1, p.5-32, Ed. Universidad de Magallanes, Punta Arenas- Chile., 2007.

MARROQUÍN, ALEJANDRO

“Balance del indigenismo: Informe sobre la política indigenista en América”, Instituto Indigenista Interamericano, México,

1972

MEJÍAS LÓPEZ, WILLAMS

“Las ideas de la Guerra Justa en Ercilla y en La Araucana”, Edit. Universitaria., Santiago., Chile., 1992.

MUÑOZ VERA, CRISTIAN

“Ouseraqué”, Editorial Centenario., Punta Arenas, 2009

ORTEGA Y GASSET, JOSÉ

“Meditaciones del Quijote”, Editorial Cátedra, España, 1984

PERALTA E., M. VICTORIA

“Etno- Educación en las Culturas Yagan y Kawashkar: Una Propuesta Curricular para su Integración en el Sistema Educativo”, Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales., Universidad de Chile., Santiago- Chile., 1993

RAS, NORBERTO

“Criollismo y modernidad: un análisis formal de la idiosincrasia criolla”, Ed. Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, Argentina, 1999

RATHS, LOUIS

“El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase”, Ediciones Uthea, México, 1976

RIO G., EUGENIO del.

“Pensamiento Crítico y Conocimiento: inconformismo social y conformismo intelectual”, Talasa Ediciones, S.L. Madrid, 2009

ROIG, ARTURO ANDRÉS

“Teoría y Crítica del Pensamiento Latinoamericano”, Fondo Cultura Económica., México., 1981.

SALAZAR, GABRIEL Y PINTO, JULIO

“Historia contemporánea de Chile. Volumen II. Actores, Identidades y movimientos”, Editorial LOM, Chile, 1999

SANTOS REGO, M.A. (comp)

“Teoría y Práctica de la Educación Intercultural”, Universidad de

Santiago de Compostela, Barcelona, 1994

THEODOSÍADIS, FRANCISCO (Compilador),

“Alteridad: ¿La (des)construcción del otro?; Yo como objeto del sujeto que veo como objeto” Ed. Magisterio, Bogota- Colombia, 1996.

VAN DIJK

“Elite, discourse and racism”., NewburyPark,CA: Sage., 1993

VVAA

“Dialogar y Transformar: Pedagogía Crítica del siglo XXI”, editorial Grao, Barcelona, 2004

“Pensamiento Crítico Latinoamericano: Conceptos Fundamentales”., Ed. Universidad Católica Silva Henríquez., Salas Astrain, Ricardo (coordinador académico), vol. I, II, III., Santiago- Chile., 2005.

“Pueblos Indígenas Olvidados y Extintos”., LOM Ediciones., Santiago,

“Bases Sociales y Políticas de la Educación Intercultural Bilingüe Mapuche”. Siedes –Conadi, 1996-1997. Investigador Christian Martínez Neira.

ZEA, LEOPOLDO

“América como Conciencia”., Fondo de Cultura Económica (reedición), México, 1976.

Bibliografía Virtual

<http://mirandoalsur.blogia.com>
<http://etnoeducacioncritica.blogspot.com>
www.aulaintercultural.org
www.ceaal.org
www.ensayistas.org
www.flacso.org
www.fundacionmclaren.org
www.henryagiroux.com
www.interculturalidad.org
www.indigenousgeography.si.edu
www.kawesqar.uchile.cl
www.mapuche.info
www.memoriachilena.cl
www.oei.es
www.paginadigital.com.ar
www.revista.serindigena.cl
www.iidh.ed.cr/