



CONTENIDO

Editorial	3
Elvira de Talagante, la Tatamai y Carmela Romero: el orgullo de ser mujeres indígenas, en la nueva novela histórica chilena y el relato biográfico. Elvira de Talagante, la Tatamai and Carmela Romero: The pride to be indigenous women in the New Chilean Historical Novel and the Autobiographical Story (<i>Artículo</i>). MARITZA E. ABURTO D. (Chile)	6
El suspiro de la criatura sofocada: capitalismo, exotismo y descontento civilizatorio. The sigh of the suffocated creature: capitalism, exoticism and civilizational discontent (<i>Artículo</i>). CARLOS GONZÁLEZ ABURTO (Chile)	17
Interculturalidad urbana: pedagogía, voluntad y contexto. Urban interculturality: pedagogy, will and context (<i>Artículo</i>). MARJORIE HUAIQUI HERNÁNDEZ (Chile)	28
Mujeres mapuche en la búsqueda del equilibrio y del kume felen. Mapuche women in search of balance and the <i>kume felen</i> (<i>Artículo</i>). MILLARAY PAINEMAL MORALES (Chile)	41
Adaptación a la vida universitaria de estudiantes de pueblos originarios. Adaptation to University Life of students from Native Nations (<i>Artículo</i>). RIQUELME, S. Y BASCUÑÁN, E. (Chile)	48

THEORIA

ISSN 0717-196X

REPRESENTANTE LEGAL
HÉCTOR GUILLERMO GAETE FERES (RECTOR)

EDITOR

ENRIQUE ZAMORANO-PONCE
Lab. de Genética Toxicológica
Departamento de Ciencias Básicas
Facultad de Ciencias
Universidad del Bío-Bío
ezamoran@ubiobio.cl

CO-EDITOR

SAMUEL CASTILLO APOLONIO
Departamento de Matemática
Facultad de Ciencias
Universidad del Bío-Bío
scastill@ubiobio.cl

EDITORA INVITADA

MARITZA E. ABURTO D.
Coordinadora Académica
Programa de Interculturalidad
Territorial, PIT
Vicerrectoría Académica
Universidad del Bío-Bío
maburto@ubiobio.cl

EDITORIAL BOARD

ALEJANDRO BANCALARI MOLINA
Universidad del Bío-Bío
abancalari@ubiobio.cl

DANIZA IVANOVIC MARINCOVICH
Instituto de Nutrición y Tecnología
de los Alimentos (INTA)
Universidad de Chile
daniza@uec.inta.uchile.cl

ROLANDO PINTO CONTRERAS
Pontificia Universidad Católica de Chile
rolpinto@puc.cl

MIRIAM CID URIBE
Pontificia Universidad Católica de Chile
mcidu@puc.cl

MARÍA MARTIN ZORRAQUINO
Universidad de Zaragoza
mamz@posta.unizar.es

CÉSAR HERNÁNDEZ ALONSO
Universidad de Valladolid - España
cesar@fyl.uva.es

MARÍA INÉS SOLAR
Universidad de Concepción
marsolar@udec.cl

CARLOS CASTILLO DURÁN
Instituto de Nutrición y Tecnología
de los Alimentos (INTA)
Universidad de Chile
ccastd@uec.inta.uchile.cl

ERIC OSVALDO DÍAZ
Instituto de Nutrición y Tecnología
de los Alimentos (INTA)
Universidad de Chile
ediaz@uec.inta.uchile.cl

ANGELO BENVENUTO VERA
Universidad de Concepción
benvenuto@udec.cl

CARLOS BARRIOS GUERRA
Universidad de Concepción
cbarrios@udec.cl

JUAN CARLOS ORTIZ ZAPATA
Universidad de Concepción
jortiz@udec.cl

PATRICIO PEÑAILILLO BRITO
Universidad de Talca
ppenaili@utalca.cl

MARTA ANA CARBALLO
Universidad de Buenos Aires
macarballo@dbc.ffyb.uba.ar

GILLERMO GUZMÁN DUMONT
Universidad de Nottingham
guillermo.guzman@nottingham.ac.uk

KARIN LOHRMANN SHEFFIELD
Universidad Católica del Norte
klohрман@ucn.cl

GABRIEL GATICA PÉREZ
Universidad de Concepción
ggatica@ing-mat.udec.cl

ELIZABETH VON BRAND SKOPNIK
Universidad Católica del Norte
evonbran@ucn.cl

DAVID DE MARINI
Environmental Protection Agency (EPA)
Research Triangle Park. NC.USA
demarini.david@epa.gov

CLAUDIO PINUER RODRÍGUEZ
Universidad de Concepción
cpinuer@udec.cl

REGINALDO ZURITA CHÁVEZ
Universidad de La Frontera
rzurita@ufro.cl

LUCÍA DOMÍNGUEZ ÁGUILA
Universidad de Concepción
ldomingu@udec.cl

DIRECCIÓN LEGAL

Avenida Andrés Bello s/n, Casilla 447, Chillán, Fono (56-42) 203082
theoria @pehuen.chillan.ubiobio.cl Pág. web: <http://ubiobio.cl/theoria>

ISSN 0717-196X Inscripción N° 84.867
Publicación Semestral

Derechos Reservados. Se permite reproducción con mención de la fuente. Las opiniones vertidas son de responsabilidad exclusiva de los firmantes y no representan necesariamente el pensamiento de la Universidad como tampoco el de la revista.

ASISTENTE DE TRADUCCIÓN
María Teresa Ulloa Enríquez
Departamento de Estudios Generales
Universidad del Bío-Bío
mulloa@ubiobio.cl

PRODUCCIÓN EDITORIAL
Oscar Lermenda

EDITORIAL

DIÁLOGOS DESDE LA FRONTERA Y SUS MÁRGENES

Las escrituras mapuche, en los últimos diez años, se han posicionado como uno de los pensamientos emergentes más interesantes en la disciplina de las ciencias sociales, así como los estudios relacionados con los pueblos originarios. A lo menos, por año, se publican en torno a seis títulos enfocados en la temática indígena, lo que nos acerca al interés de los investigadores como a un público interesado en la temática¹.

Ello responde a tres fenómenos que se fueron encadenando. Por un lado, el contexto político de emergencia indígena a nivel continental –como local–, a partir de la década de los '90, que cuestionó el tiempo presente y forzó la búsqueda de respuestas para nuevas preguntas, al contexto de revueltas mapuche que se desarrollan en la antigua frontera. En una segunda perspectiva, el empoderamiento de una intelectualidad, la que, desde sus distintas creaciones, ha posicionado la escritura como un elemento importante del proceso de descolonización intelectual y, por lo tanto, política². Aquello, inevitablemente, se vincula con las políticas públicas construidas desde el Estado a partir de la creación de la Ley Indígena de 1993, que ha fomentado la identidad y el acceso a la educación superior de la población indígena. No obstante, la Ley Indígena no visualizó el proceso de conciencia ideológica de la población que ha posicionado nuevos debates a nivel político y académico.

¹ La Colección de Pensamiento Mapuche Contemporáneo de Editorial Pehuén publicó en el año 2016 dos libros: *Mujeres y pueblos originarios. Luchas y resistencias hacia la descolonización* de Millaray Painemal y Andrea Álvarez, y *Nueva Constitución y pueblos originarios* de Domingo Namuncura y otros. Lom Ediciones publicó los libros de Julián Bastías, *Memorias de la lucha campesina. Tomo dos: mapuches, mestizos y estudiantes*; y de Adrián Moyano, *De mar a mar. El Wallmapu sin fronteras*. La editorial Cagten publicó el libro de Leonel Lienlaf *Epu Zuam* y ha reeditado algunos libros del siglo XIX, como los de Edmond Smith, *Los araucanos*; F. A. Subercaseaux, *Memorias de la campaña de Villarrica 1882-1883*. Editorial Catalonia publicó el libro de Pedro Cayuqueo *Fuerte Temuco y otras crónicas mapuche*. Editorial Universitaria publicó el texto de Marcelo González *Mapuche y sus otros*.

² Para mayor profundización: Claudia Zapata, *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*. Ediciones Lom, 2017; Pedro Canales y Mariana Moreno (eds.), *Los claros oscuros del debate. Pueblos indígenas, colonialismo y subalternidad en América del Sur, siglos XX-XXI*. Ediciones Ariadna, 2016.

Uno de ellos, es lo que este número especial de la revista THEORIA de la Universidad del Bío-Bío incorpora: las perspectivas de género.

En esta misma perspectiva, que este número dé a luz en la ciudad de Chillán es otro hecho a destacar. La antigua frontera entre el mundo indígena y criollo, que perduró hasta mediados del siglo XIX, se caracterizó por ser un espacio de profundas relaciones sociales, políticas y culturales, y pareciera que hoy, avanzado el siglo XXI, este componente indígena no existe en su conformación cultural. Este número revierte esta óptica, en él se tienden nuevos puentes sobre aquel imponente río que marcó la frontera entre ambas sociedades, a partir de la disciplina de las ciencias sociales. Es una invitación a repensarse, desde lo local a lo global, pero es sobre todo un diálogo entre las pensadoras y pensadores de la Araucanía con el Bío Bío, alejado del centralismo, a veces asfixiante de la capital. Es, sobre todo, una conversación *xampurria*, entre las academias, epicentros del proceso sociopolítico que se desenvuelve en la antigua frontera, con el Wallmapu.

Otro factor son las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades que convergen en este número, desde las más amplias aristas: literatura, historia, antropología, sociología y pedagogía. Este acto nutre positivamente los devenires del debate epistemológico. Parafraseando a Millaray Painemal, provocan un “equilibrio” y un “buen vivir” entre las ciencias sociales, acostumbradas, a veces, a no escucharse para el desarrollo de nuevas preguntas en torno a lo que nos reúne: el desarrollo del ser humano en sociedad.

En resumen, el diálogo regional, los puentes académicos y disciplinares, posicionado las perspectivas de género, son las características principales de este número dedicado a las historias del pueblo mapuche. Aquello demuestra que la revuelta mapuche, antes que analizarse desde la seguridad pública, debiera observarse como un aporte constructivo a los cambios de imaginarios que la sociedad criolla constituyó sobre su propia historia.

Me parece que ello es uno de los aportes fundamentales de las emergencias indígenas a nivel local, léase rapa nui, kawésqar, mapuche, aymara y kechua –por nombrar las que han adquirido una dimensión pública, en los últimos años–, que inexorablemente van suscritas a los movimientos indígenas a nivel continental. Ellas han terminado por forjar nuevos debates, a contrapelo del sueño de las elites latinoamericanas de mantener subordinados los componentes indígenas en la construcción de las nacionalidades, tensionando, de esa manera, el orden cultural de las repúblicas criollas e invitando a deconstruir sus orígenes, para construir los pilares de una sociedad intercultural, sobre la base de los derechos universales que la población indígena porta: como el derecho a participar en las tomas de decisiones y en los asuntos que tengan relación directa con la construcción de nuestro futuro.

Por todos estos antecedentes, los artículos que conforman este número dedicado a las historias del pueblo mapuche son un aporte crítico a este imaginario, con nuevos componentes disciplinares y que dialogan constructivamente con la sociedad que muchas y muchos soñamos para las generaciones venideras.

FERNANDO PAIRICAN
Universidad de Santiago de Chile,
fpairican@usach.cl

ELVIRA DE TALAGANTE, LA TATAMAI Y CARMELA ROMERO: EL ORGULLO DE SER MUJERES INDÍGENAS, EN LA NUEVA NOVELA HISTÓRICA CHILENA Y EL RELATO BIOGRÁFICO

ELVIRA DE TALAGANTE, LA TATAMAI AND CARMELA ROMERO:
THE PRIDE TO BE INDIGENOUS WOMEN IN THE NEW CHILEAN
HISTORICAL NOVEL AND THE AUTOBIOGRAPHICAL STORY

MARITZA E. ABURTO D.

Coordinadora Programa de Educación Intercultural Bilingüe UBB
Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile
maburto@ubiobio.cl

RESUMEN

La novela chilena contemporánea abre sus puertas para dar cuenta de la vida, aspiraciones, roles, sentimientos y opiniones de mujeres indígenas, de estirpe cuzqueña y mapuche, representadas en Elvira de Talagante, la Tatamai y Carmela Romero, retratadas en las novelas históricas *Herencia de fuego* de Juanita Gallardo, *Maldita yo entre las mujeres* de Mercedes Valdivieso y el relato biográfico *Sueño con menguante* de Sonia Montecino, respectivamente. El mundo cotidiano de estas mujeres se teje en torno a la conservación de los valores heredados de las comunidades de las cuales provienen, que hablan de la importancia de la conservación de la tierra y sus tradiciones, de su independencia para resolver sus asuntos y del ejercicio de un estatus –la condición de machi– que aspiran a la conservación de una identidad y el bienestar de quienes les rodean, cuestión que consideran un deber y les llena de orgullo.

Palabras clave: Novela histórica chilena, relato biográfico, mujeres indígenas, estirpe, cuzqueña, mapuche, machi, identidad.

ABSTRACT

The contemporary Chilean novel has opened up to the lives, aspirations, roles, feelings and opinions of indigenous women of Cuzquian and Mapuche ancestry: Elvira Talagante, the Tatamai and Carmela Romero, as portrayed in the historic novels *Herencia de fuego* by Juanita Gallardo, *Maldita yo entre las mujeres*, by Mercedes Valdivieso and in the autobiographic tale *Sueño con menguante*, by Sonia Montecino, respectively. The everyday worlds of these women are carefully woven around the conservation of values inherited from their original communities, which speak out about the preservation of their lands and traditions, their self determination in the resolution of their own problematics and issues, and the acting of a status –specifically “la machi”–, all of which point towards to the protection of their identity and the well-being of those around them, an issue considered a duty and that constitutes them as proud subjects.

Keywords: Contemporary Chilean Novel, indigenous women, ancestry, Cuzquian, Mapuche, machi, identity.

Recibido: 14.03.17. Revisado: 22.04.17. Aceptado: 15.05.17.

INTRODUCCIÓN

Adentrarse en el estudio de la mujer indígena y su imagen implica revisar, además de la teoría literaria, aquellas conceptualizaciones provenientes desde el ámbito feminista que nos permiten hurgar en su historia, indagar en ciertas teorías antropológicas y sociológicas, para conocer sobre su participación en la intrincada red social y sobre su compleja relación con el entorno y ahondar en los fenómenos sociales reivindicativos que permitan develar el importante rol que juegan en las transformaciones sociales en las que se involucran. Revisaremos estas cuestiones y cómo se reflejan en dos novelas que se inscriben en la llamada nueva novela histórica chilena: *Herencia de fuego* de Juanita Gallardo, *Maldita yo entre las mujeres* de Mercedes Valdivieso y el relato biográfico *Sueño con menguante (biografía de una machi)* de Sonia Montecino.

Nuestro propósito es conocer cómo se retrata a las mujeres indígenas y cuál es la imagen que de ellas se construye en estos discursos literarios; en definitiva, cuál es la imagen que de ellas se proyecta, por estos días, al país, en las figuras de Elvira, Caca de Talagante, personaje de la novela *Herencia de fuego* de Juanita Gallardo, la Tatamai, personaje de la novela *Maldita yo entre las mujeres* de Mercedes Valdivieso y de Carmela Romero Antivil, protagonista de *Sueño con menguante (biografía de una machi)* de Sonia Montecino, textos literarios y biográfico que ofrecen un espacio a las mujeres indígenas poco presentes, como protagonistas, en la literatura chilena.

El mundo occidental y patriarcal ha privilegiado al hombre y el recuento de sus actos en la historia por sobre la mujer, otorgándole a ésta la condición de “otro”. Negada la participación en el poder, silenciada e invisibilizada, se restringe su participación social a la de reproductora de la fuerza de trabajo industrial, de las fuerzas

productivas y de consumidores que sustentan el desarrollo económico histórico y hoy el capitalismo. La mujer constituye un “otro” dentro de la misma metrópoli (Kris-teva, 1974; Kirkwood, 1987).

La configuración de esta relación hombre/mujer en el mundo occidental encuentra su origen en ciertas creencias motivadas por el desconocimiento y miedo provocado en los hombres por lo distinto que hay en ella, en relación con su cuerpo y estructura psicológica. Así, el hombre ha visto en la mujer a alguien distinto de sí, transformando creencias y normas en una ideología que ha marcado las relaciones con ella, ideología que está presente en el lenguaje y otras representaciones simbólicas (Hidalgo, 2006).

La novela histórica convencional, discurso de la modernidad, ha omitido la presencia de las mujeres en sus creaciones; sin embargo, la nueva novela histórica ha recuperado su presencia y le ha dedicado sus páginas a modo de reivindicación, ya que incorporan, de manera sobresaliente, personajes femeninos, desplazando la mirada desde personajes tradicionalmente masculinos a aquellos, complementando, enriqueciendo y complejizando las miradas sobre las mujeres ofrecidas por el discurso oficial, tanto histórico como ficticio. La nueva novela histórica es una novela que viene a “descentralizar y cuestionar los discursos absolutizantes y globalizadores del saber”, desde la “marginalidad y sobre figuras marginales”, problematizando el discurso oficial, para recusarlo, en un afán de suplir sus carencias a través de un discurso alternativo (Morales, p. 1996).

La nueva novela histórica se vuelca a la historia para rescatar el pasado, indagando en sucesos y personajes, descubriéndoles desde nuevas perspectivas, apropiándose de la historia silenciada, para impugnar la historia oficial, con el propósito de resemantizarla. Esta es una novela que cuestiona “la verdad” y deja ver lo que ha sido deformado

u ocultado en la historia (Moreno, 1992), aludiendo a una necesidad por encontrar los sucesos reales, existentes detrás de los relatos que de ella nos han llegado.

En este nuevo contexto para la novela, las hay aquellas que abordan un diálogo intertextual con el discurso histórico, que tienen por objeto “coger nuestra realidad histórica y releerla, revelando lo que la historia oficial ha silenciado, censurado y ocultado, a la mujer y a otros” (Morales, 1996; Kristeva, 1974), como es el caso —a nuestro juicio— de *Maldita yo entre la mujeres* y *Herencia de fuego*.

Las nuevas novelas contemporáneas, además, ofrecen un discurso de carácter testimonial, que representa las “voces menores” que no han tenido espacio ni existencia en el discurso histórico y ficticio oficial, recuperando con ello para la literatura el “cuento de las mujeres, la cultura oral que transmite saberes, llenando espacios del discurso de la ‘Historia’, aportando hechos antes considerados insignificantes e intrascendentes y visibilizando a los invisibles para dar cuenta de la rebelión de los que tradicionalmente carecían de voz, que no tenían voz propia, en definitiva de la rebelión del coro” (Nun en Kirkwood, 1987).

Sueño con menguante, biografía de la machi Carmela Romero Antivil, es un libro testimonial, construido de manera particular: es una biografía por encargo. La protagonista ha solicitado a una joven estudiante que recoja su vida, el doloroso proceso de convertirse en machi y las dificultades a las cuales se enfrenta haciendo ejercicio de tal oficio. Ella lo ha hecho usando múltiples recursos escriturales: el discurso biográfico, el cuaderno de campo etnográfico, relatos tradicionales, entre otros, complejizando y enriqueciendo la configuración del mundo habitado por esta mujer.

Indagar en la imagen de la mujer indígena es descubrir que se le ha configurado como un “otro”. La “otredad” supone la

existencia de un “uno”, el hombre occidental evolucionado, que se destaca por sobre el resto de los habitantes del mundo. Un “otro” que carece de rasgos culturales europeos es un ‘otro’ distinto del hombre occidental: el indígena, el bárbaro. La otredad se presenta como aquello distinto de occidente, lo relativo a las colonias y ha recibido un carácter peyorativo, concebidas en una relación de inferioridad cultural (Harris, 1998; Todorov, 1991, 2003). Las mujeres indígenas, doblemente subvaloradas, reciben menos atención en las letras o, bien, se retratan situadas en espacios lejanos al protagonismo.

Hoy, cargadas de valor positivo, estas mujeres se asoman al imaginario chileno, a través de estas obras literarias, ahora configuradas como protagonistas que luchan infatigablemente por conservar la cultura, transmitirla, respetar la tierra como fuente de vida y madre, conquistando un espacio negado o mezquino, otorgado en las letras nacionales, reivindicativamente.

**LA CACICA DOÑA ELVIRA DE
TALAGANTE DE *HERENCIA DE
FUEGO*, JUANITA GALLARDO
(2003), LA CONSERVACIÓN DE LOS
VALORES, LA TRADICIÓN Y LA
CULTURA DE UN PUEBLO**

Doña Elvira, la cacica de Talagante, es retratada como una mujer de alto linaje, dentro de la estructura de poder del incanato; es una mujer orgullosa y plenamente satisfecha con su condición indígena. Se siente responsable con la vida de su pueblo y la protección de sus tierras, una misión que le fuera entregada por su padre. Es una mujer que vive en el entorno de la naturaleza, que se confunde con ella, que se hace una con los elementos: “Sus ropas huelen a humo de leña de boldo y su pelo a bosque” (Gallardo, 2003, p. 36).

La cacica se niega a hablar la lengua de los castellanos dentro de su casa, no viste como cristiana, rechaza la religión española y se resiste a seguir las nuevas costumbres que van penetrando en la vida cotidiana, incluso en la cocina. Ha actuado según la conveniencia de su pueblo, ha privilegiado conservar las tierras antes de perderlas, casándose con un extranjero: “Quince años atrás había visto llegar a los conquistadores con sus armas de fuego que le produjeron espanto, su soberbia que no trepidaba en asesinar, sus Cristos de palo que para nada servían y, obedeciendo a su padre que le ordenó apretar los dientes y resistir, se amancebó con ese alemán de piel tan blanca que siempre le provocó repugnancia” (Gallardo, 2003, p. 47).

Tomándose su tiempo para observar el funcionamiento de la casa de su hija, doña Águeda y quienes la habitan, se manifiesta en desacuerdo con la vida que allí se lleva; ella se opone a los modos culturales que se van imponiendo, en el nuevo mundo. Es para ella preocupación fundamental conservar las tradiciones y lo hace notar. No asume el protocolo cristiano que se vive según el calendario y no acata lo estipulado con motivo de Semana Santa. Ante la imposición de no realizar trabajos de ninguna índole, acarrear agua o cocinar y ayunar, ella vive según las usanzas de su tierra: se levanta al despunte del alba, se sienta en la cocina a tomar su tisana de hierbas, se pierde en la contemplación de la luz naciente y se duerme a la hora en que se duermen las gallinas “para respetar el orden natural de las cosas” (Gallardo, 2003, p. 38). La cocinera se molesta, porque su cocina ha sido usurpada por unos indios de Talagante que se adentraban en sus dominios y “cocinaban sopas de verduras para la Cacica, como si ella no supiera hacerlas y para peor, en pleno Jueves y Viernes Santo, llamando a desgracias con tamaño desacato a los mandamientos de Dios” (Gallardo, 2003, p. 39).

En el bautizo de su bisnieta Catalina, hija de Catalina Lisperguer, la cacica recupera la tradición de su pueblo cuando en vez de contar con un padrino y una madrina para la niña, como se hace en el mundo cristiano, se han impuesto dos mujeres como madrinas: “El bautizo fue considerado un ‘escándalo’, aunque se dio en voz baja antes del inicio de la ceremonia religiosa, cuando una india arrugada como higo, con bastón de mando y traje ritual, llegó reclamando el derecho a ser madrina de la recién nacida ‘por ser lo convenido por nuestros mayores’ (Gallardo, 2003, p. 42), acto considerado negativo por quienes sustentan miradas europeas: “No es un buen augurio para la niña” (Gallardo, 2003, p. 42), resaltando la importancia de los ancianos dentro del mundo cultural pre-hispano.

La anciana es enfática acerca de la valoración de la independencia que las mujeres han de tener y proteger; cree que, aun cuando los hombres han de jugar un rol en la vida familiar ya que “sirven para engendrar hijos, defender a sus familias y mantenerlas en la decencia debida” (Gallardo, 2003, p. 44), éstas no pueden supeditarse a ellos y signa con valor negativo el que ellas se sometan a la voluntad de sus maridos, a través del amor, herramienta de sumisión, cuestión que le molestaba especialmente de su hija, Doña Águeda Flores, porque se transforman “mediante su alquimia en sirvientas voluntarias de sus maridos” (Gallardo, 2003, p. 44).

La cacica asume con profunda convicción la misión de conservar y mantener vigente la cultura, cuestión propia de las mujeres de su estirpe y transmitir sus valores y usanzas, a todo su linaje, incluidos todos los hombres y mujeres de la familia, aglutinándola en torno a ella. En relación con estas ideas, se molesta sobremanera cuando ve que su bisnieto es incapaz de reconocerla; un niño que no re/conoce a sus ancestros pierde su identidad: “Es una vergüen-

za que no sepas reconocer a tu bisabuela” (Gallardo, 2003, p. 36), se queja y asume con firmeza la crianza y educación del niño, papel importante de los ancianos en la formación de los niños indígenas. Doña Elvira le recuerda a su hija, enfáticamente y con reproche, que ha de seguir esta misma tradición: “Se te olvida, Águeda, que las mujeres recibimos el encargo de mantener nuestra cultura ante la destrucción que trajeron los invasores llegados del otro lado del mar” (Gallardo, 2003, p. 49).

En este sentido, Doña Elvira representa la sabiduría de la madre tierra, las madres indígenas que son una con la tierra; la sabiduría de un pueblo que quiere seguir viviendo y según sus tradiciones. Pero encuentra resistencia dentro de su propia familia y entra en conflicto con su hija. Doña Águeda, que es una de las primeras mestizas criollas de esta tierra, lleva en ella la marca de dos mundos que se encuentran y configuran una nueva realidad. Viven en ella lo europeo y lo indígena; sin embargo, se identifica más con lo español: es súbdita leal a Su Majestad, una católica de misa diaria y numerosas obras pías, una propietaria dedicada al florecimiento de la tierra y el comercio. Águeda no aprueba que la cacica influya en la formación de su bisnieto, porque considera que su madre sustenta ideas que han perdido vigencia en el contexto del nuevo mundo, lo que da cuenta de la tensión histórica y socio-cultural de la época, así es que trata de alejarlo de ella: “Era la primera vez que salía a la calle con su nieto, pero ni muerta iba a permitir que la Cacica le llenara la mente de ideas sepultadas por el tiempo” (Gallardo, 2003, p. 36).

La cacica posee plena conciencia de la importancia de la sobrevivencia de su pueblo, la necesidad de la defensa y, por sobre todo, de la necesidad de contar con más guerreros para resistir la invasión europea. Le duele la actitud de su nieta María que, siendo joven aún, no tenga más que

un hijo, menos ahora cuando “su pueblo se preparaba para la rebelión y requería de más hombres para guerrear, mujeres para asistirlos y procrear nuevos combatientes” (Gallardo, 2003, p. 47). Había llegado, a su juicio, el momento de combatir a los invasores y formar alianzas con los mapuche y su linaje tenía que ser parte de ello.

Águeda, tomando partido por los españoles, aquellos que siente más cercanos en sangre, sostiene: “Madre somos más próximos a los españoles que a los Mapuche” (Gallardo, 2003, p. 48). Su madre era de estirpe cusqueña; ella, en cambio, era una mujer de vida opulenta que pasaba por perfecta española, a pesar de su apariencia germana; estaba casada con un español y era madre de un súbdito del rey de España. Además, cree que su madre no interpreta debidamente las cosas, ya que ese que ella llamaba ‘su pueblo’, no eran sino sus sometidos, su trofeo de la conquista del Inca.

Águeda cree que su madre ignora que su mundo se ha desmoronado irremediablemente y ya no había vuelta atrás. Sus tres nietos varones son capitanes del Ejército del Rey. El Tahuantinsuyu había sido destruido y era cuestión del pasado. Había que sobrevivir, eso era lo que pensaba. Pero su madre insistía: “Nuestra responsabilidad es cuidar la tierra, ‘no nuestros pellejos’”, decía (Gallardo, 2003, p. 48). Sabía, la cacica, que estaban en una posición de desventada; sin embargo, aun así, aspiraba a revertirla. Pensaba que el poder ostentado por su familia era frágil y pasajero, sólo el que los españoles quisieran otorgarte.

Para la cacica, la situación vivida a partir de la llegada de los españoles había traído confusión. Sostiene que “los actuales trastornos vienen de confundir la tierra con el territorio de un reino” (Gallardo, 2003, p. 49) y olvidas que “nosotros somos la tierra” (Gallardo, 2003, p. 49). Ella le recuerda a su hija los lazos que las unían a la tierra, arboles, piedras, animales y otros hombres,

todos como parte de ese espacio original. La anciana, en este sentido, se configura como la voz presente que recuerda quiénes son, su relación con el entorno, el deber que les asiste en el cuidado de ella, la importancia de conservar su identidad y la comunicación con entidades desconocidas para los españoles, porque existen seres invisibles a los ojos de miradas groseras. Lamenta la falta de ofrendas y respeto para con ellas y, por sobre todo, la pérdida del sentido que allí habitada antes de la llegada de los europeos. Madre e hija representan el conflicto entre dos mundos que, una vez enfrentados en un mismo espacio, no logran conciliarse.

**LA TATAMAI DE MALDITA
YO ENTRE LAS MUJERES DE
MERCEDES VALDIVIESO
(1991), UNA TRADICIÓN DE
MUJERES QUE SE MANTIENE
GENERACIONALMENTE**

La Tatamai es retratada en la novela *Maldita yo entre las mujeres* de Mercedes Valdivieso como una mujer indígena dotada de una profunda sabiduría y conocimiento, capaz de conducir a las mujeres Flores-Lisperguer por el camino que trazara la matriarca de la familia, doña Elvira, cacica que Talagante, mujer omnipresente en el relato. Es ella quien inicia a estas mujeres en un camino del saber y de la independencia que implica disentir con el orden patriarcal y católico, instalado socialmente y reproducido en la intimidad familiar a través del pater familias, don Gonzalo de los Ríos. Cuenta la Tatamai a las niñas bajo su cuidado que a la “bisabuela le pasó el bautismo por la cabeza pero hasta ahí le llegó la fe y se le quedó indio el sentimiento” (Valdivieso, 1991, p. 38), configurándose como un cuerpo que es, además, lugar de resistencia. La bisabuela se ofrece como ejemplo de lealtad con su pueblo, de lealtad con una tradición

de mujeres independientes, libres para gobernar sus vidas y tomar las decisiones que consideren apropiadas.

La Tatamai invoca constantemente a la cacica. La matriarca es origen y referente de este estirpe de mujeres; porque ha sabido estar presente para y en cada una de ellas. La cacica puede desdoblarse y trasgredir los límites del tiempo y el espacio, para hacerse presente, estar con ellas y ser una con ellas. Doña Elvira “supo irse del cuerpo y volar con la cabeza” (Valdivieso, 1991, p. 39) y desde “su altura miró a las mujeres de su linaje, cambiando a otras en el tiempo” (Valdivieso, 1991, p. 39).

La Tatamai es la voz de la sabiduría de las mujeres indígenas y, en este rol, con su discurso, contraviene la mirada que ofrece el mundo masculino para ellas, resistiendo el discurso de los sacerdotes y el discurso del pater familias, ya que no está dispuesta a acatar un conjunto de valores y prácticas que denigran, invisibilizan y sojuzgan a las mujeres, dentro del contexto español y católico dominante.

En las conversaciones de las mujeres va surgiendo el discurso de los sacerdotes, encargados de la formación de las niñas Águeda y Catalina; éste es un discurso no exento de alusiones a la debilidad de la mujer y su tendencia al mal. Dice Catalina: “Fray Cristóbal de Vera me sermoneaba el miedo: mujer fue quien puso la oreja al demonio y en mujer principió el pecado” (Valdivieso, 1991, p. 45). Además, imponían drásticas prácticas penitenciales, a modo de expiar culpas: “me disponía penitencias y sogas ásperas a la cintura” (Valdivieso, 1991, p. 46), según la usanza católica, acostumbrada en la Colonia. Las enseñanzas del catolicismo son que las mujeres son débiles, frágiles a la seducción del mal, proclives a romper las normas de Dios, origen del pecado y, con ello, culpables de los dolores que la humanidad ha de vivir.

El discurso de la Tatamai ofrece un dis-

curso alternativo al del clero, es decir, un contra-discurso donde las muchachas alcanzan, en tanto mujeres, un protagonismo inusual para la época. La Tatamai: “Platicaba historias contrarias a las de los frailes, en ellas siempre vencían unas Elviras, unas Catalinas y unas Águedas” (Valdivieso, 1991, p. 46). Este contra-discurso ofrece formas alternativas de interpretar el mundo, donde las mujeres pueden alcanzar el estatus de heroínas y mostrarse insumisas en relación con las normas patriarcales, desafiando el orden católico oficial. También muestra a las niñas un mundo donde las mujeres cobran especial importancia: les enseña a que pierdan el miedo “que no sirve y abaja” (Valdivieso, 1991, p. 38), descalificándolo como instrumento de control de las mujeres, junto a la culpa, en la época.

La Tatamai constituye en sí misma un modelo de desacato a la autoridad del pater familias, que lamenta la desaparición de una sirvienta leal para con él. Desafiante, responde a las preguntas que indagan por ella: “A la sirvienta se la tragó la tierra, ‘o el infierno’” (Valdivieso, 1991, p. 102)... “su sitio que merecía” (Valdivieso, 1991, p. 102). Ella, a la vez, constituye un eslabón fundamental de la comunicación generacional entre las mujeres de la familia. Es ella el vehículo de transmisión de la sabiduría, el conocimiento y las experiencias que poseen, tejiendo una historia común para un linaje articulado en torno a la complicidad generacional, porque “De mujer madre a mujer hija pasa la herencia que traemos” (Valdivieso, 1991, p. 38).

Esta caracterización de la Tatamai representa, a nuestro juicio, la voluntad de independencia de las mujeres, construida sobre la base de sus vivencias y el legado de otras, en una reflexión que las hace sujetos protagonistas de su historia y vida.

LA MACHI CARMELA ROMERO ANTIVIL DE SUEÑO CON MEN- GUANTE (BIOGRAFÍA DE UNA MACHI) DE SONIA MONTECINO (1999)

Carmela Romero Antivil, Peñellen es una mujer destinada a ser *machi*¹. Ella ha nacido con el espíritu que antes ha habitado en otros integrantes de su familia, ese *püllü* la ha escogido para habitar en ella y darle todos sus dones, virtudes y cualidades. Ese espíritu la acompañará hasta que muera y, cuando ya no haya integrantes de ese linaje, irá a reunirse con *Chao Dios, Ngenechen*, luego de recorrer un camino muy duro. Cuenta la niña: “Ese espíritu, cuando me formé, cuando me engendró mi papá, ya estaba allí” (Montecino, 1999, p. 48) y “Sufrí ese *püllü*² buscando a la persona hasta que la encuentra” (Montecino, 1999, 48). Carmela se sabe y reconoce como poseedora de este espíritu que la lleva a convertirse en aquello para lo cual está destinada: “... como estaba destinada y tenía el espíritu” (Montecino, 1999, p. 63).

Su nacimiento aconteció estando rodeada de remedios, “tal como lo había soñado mi mamá” (Montecino, 1999, p. 47). Ha sido doloroso y difícil: “las gentes rogaron, oraron, buscaron remedios, canelo” (Montecino, 1999, p. 47). Las circunstancias de su nacimiento anunciaban una vida de similares características.

¹ La *machi* es el título que ostenta la persona dedicada a esta institución y es miembro activo de esta institución. (Alonqueo, 1979).

² Cuando hablamos del *püllü* nos referimos al suelo, por un lado, y a lo que en castellano se llama espíritu. En la concepción mapuche el término *püllü* denota lo material, lo tangible y lo etéreo. Pero en la filosofía mapuche ambas entidades se asemejan y en un momento de la “vida” se conjugan. En este contexto entendemos la vida tanto terrenal como ultraterrenal (Quidel, 1998).

Es pues la suya, su condición de *machi*, una condición para la cual ha sido elegida y constituye una condición que implica que quienes la han sido elegidos atraviesen por un difícil camino hasta llegar a serlo; porque es un proceso que acompaña un largo sufrimiento físico y psicológico. Su abuela, quien la ha criado y le ha dado un nombre mapuche, se resiste a que Peiñellen asuma tal condición. Puede reconocer que la niña posee tal *püllü*, pero pretende alejarla de ello, pues no estará exenta de sufrimiento y envidias, a pesar de ser motivo —a la vez— de mucho orgullo y prestigio: “... pero yo no quiero que seas *machi* porque vas a sufrir mucho, también pueden envidiarte, odiarte y te pueden hacer mal” (Montecino, 1999, p. 77). Cree la abuela que “saliendo del campo, de los mapuche, te vas a apartar de esa enfermedad, te vas a mejorar” (Montecino, 1999, p. 113). Pero no es así, viviendo en Santiago sufre permanentemente de enfermedades y dolencias. Peiñellen no puede escapar de ese *püllü* que es su destino³. Sin embargo, no asumirlo es también motivo de dolor⁴.

Desde muy pequeña pudo notarse diferente. A través de las experiencias cotidianas ella va viviendo un proceso de revelación; ciertos elementos claves de la condición de *machi* se van presentando, ya sea en experiencias vivenciales o a través de los sueños que configuran su identidad. En una ocasión caminó a buscar agua y se encontró con una oveja, que la miraba fijamente;

queriéndola llevar a casa con su prima para comerla, la oveja ascendió hacia el cielo y desapareció. Se abrió un hueco en el cielo y desde allí todo se iluminó y llovió sobre ellas. Llovió con sol, con luz y el agua más que agua era luz que alumbraba. Surgió un arcoíris donde estuvo la oveja y ellas entraron en él, jugaron allí y la luz del arco iris alumbraba “¡... todo mi cuerpo, en los pies, todo!” (Montecino, 1999, p. 66). “El arcoíris me alumbró toda, una luz fuerte que me iluminó de rojo, amarillo, verde, con siete colores me alumbraron. (Montecino, 1999, p. 67).

Carmela Romero sabe que ha sido elegida para ser *machi* a través del “perimontun”⁵. El *perimontun* le dice que tiene un rol que cumplir: ser *machi*. “Así fui médica, yo no quería ser, pero me pescó tan fuerte que no podía huir de ser médica” (Montecino, 1999, p. 67). Enfrentada a esta visión, la niña tuvo conciencia de que se habían producido cambios en ella; muchas energías habían entrado en ella, representadas en luz del arcoíris; ahora podía reconocer los remedios y con ellos, preparar otros que sanaban a las gentes⁶.

Los sueños que tiene Peiñellen complementan el *perimontun*. La niña soñó que “andaba en una montaña virgen y los remedios de flores bailaban, se movían, como que me hablaban” (Montecino, 1999, p. 76) y su abuela le confirmó su destino: “Es el espíritu de *machi* que tienes” (Montecino, 1999, p. 77). La niña ha soñado que se dormía al lado de un árbol, un canelo “que tenía labrados unos escalones chiquititos y

³ “Hacerse *machi* implica, en primer lugar, un profundo sacrificio de la persona elegida por lo cual ningún padre está dispuesto a ver que sus hijos padezcan de ello (Quidel, 1998).

⁴ Si no asume el rol se producen desequilibrios de por vida. Ser *machi* suele ser motivo de mucho sufrimiento, de incomprendiones y de envidia por la importancia que reviste socialmente tal condición. No todos entienden lo que significa ser *machi*, hay prejuicios al respecto y se puede acusar a las personas de bruja, de tranzar con el mal, de manejar el mal, se ser mentirosa (Quidel, 1998).

⁵ “Una visión que la persona tiene del *geh* que le ha llamado a sumir el rol, que aparece a temprana edad o se revela en sueños” (Quidel, 1998).

⁶ El origen del *machi* está en la naturaleza, los *newen* que hay en ella son quienes se toman a los *machi*. En cada uno de las manifestaciones del *mapu* hay un *newen* que sustenta esa manifestación: bosques, esteros, trueno, vertientes... (Quidel, 1998).

subí y subí, pero no era yo, era el espíritu el que me había venido en el sueño y me daba fuerzas para subir. Desperté en mi sueño y junto a mí había un *rewe*⁷. Corrí a donde mi abuelita a contarle lo que había soñado” (Montecino, 1999, p. 77), “... es el *pü-llü* que sale a soñar”, me dijo (Montecino, 1999, p. 77). Los sueños que tiene la niña constituyen un espacio o dimensión a partir de los cuales va adquiriendo familiaridad con todos aquellos elementos propios de la vida de los *machi*⁸, un espacio de aprendizaje.

En la vida cotidiana van surgiendo, también, vivencias que la hacen reflexionar sobre su destino. Ha visto cómo se construye el *kultrún*⁹ de una *machi*, un procedimiento ritualístico que involucra a la comunidad, porque quienes comparten su entorno pueden reconocer cuando una persona está destinada a ello y saben que si se rechaza tal condición enferman e incluso mueren. Varias personas han buscado en el bosque un árbol del cual construir el *kultrun* y, a través de este acto de contemplación, la niña va conociendo los elementos que acompañan la vida de lo/as *machi* y el carácter sagrado que involucran. “*Kultrun* es el nombre común con el cual se conoce al instrumento

principal de lo/as *machi*, el cual cumple diversas funciones. Pero el *kultrun* es mucho más que eso.

La *machi*¹⁰ es una institución dentro de la cultura mapuche, que goza de importancia fundamental para la organización de la vida comunitaria. Es una persona de profunda sabiduría, que sustenta principios y normas que le permiten intervenir en todo trabajo mapuche y aconsejar a otros. Es una persona destinada al servicio de sus iguales¹¹.

Ser *machi*, convertirse en *machi* es, ya decíamos, un proceso largo y muy doloroso. Es un camino que incomprende. Hay ocasiones en que algunos miembros de la comunidad les envidian por el prestigio que conlleva y se dice de ello/as que son ‘*machi kalku*’¹², alguien que puede manejar las fuerzas negativas y que puede, por lo tanto, hacer daño a los otros que, desprovistos de ese conocimiento, están a merced de sus malos sentimientos. Es lo que ha vivido también Carmela, la envidia de algunos integrantes de su comunidad ha llevado a que digan que ella es *machi kalku*, generando desconfianza y distancia en muchos miembros de la comunidad.

Asumir el rol de *machi*, responder positivamente al llamado de esta ‘condición’ es

⁷ El *rewe* se compone de diversos vegetales como el *maqui*, el *canelo*, la *quila*, el manzano y el helecho *ampe*. En medio de estas ramas se coloca un palo con peldaños (el *rewe* propiamente dicho) para que en él se extasién las machis (P. Coña, 1995). El *rewe* es símbolo exclusivo de la institución del *machigen* (Quidel, 1998).

⁸ Ser *machi*, *machin*, es una institución orgánica socio-religiosa que hay dentro del pueblo mapuche, cuya función es ejercer una función netamente humanitaria, que involucra ideas de fraternidad, de amor, que involucra un profundo idealismo espiritual alimentado por el espíritu de Dios (*Ffil.eü*), que significa la llama encendida del amor espiritual, del poder grande, de la fortaleza y la llama poderosa de amor y temor” (Alonqueo, 1979).

⁹ Según el *machi* Caniullan en “el *kultrun* está el conocimiento, la educación y el pensamiento mapuche. Es un instrumento que contiene sabiduría, en ella está la medicina, la religión, la astronomía, la representación del universo visto desde lo mapuche” (Quidel, 1998).

¹⁰ La *machi* es una persona destinada a servir a sus iguales, una persona que ha sido elegida para mitigar el dolor de las personas, quien guíe las rogativas, que levante las ceremonias, quien se arrodille en la tierra para pedir por sus hermanos. Otorga sanidad a los enfermos, conocedor de los *baweh*, que brotan, crecen y se desarrollan en el *püjü*. La *machi* es la persona a quien se le entrega el *Kimün* a través del *Küymín* y el *güban* para que ella lo haga saber a sus semejantes en el *naiq mapu* y el *püjü mapu* (Quidel, 1998).

¹¹ La *machi* aconseja y orienta según el *rakizuum*, conocedora y ejecutadora permanente del *mapun rakizuum*. Por ello dirige, controla, sanciona, evalúa y reorienta las conductas de los habitantes de su *lof* y de sus pacientes. Portadora de profundos elementos culturales de su pueblo (Quidel, 1998).

¹² *Machi kalku*: un/a *machi* que usa el conocimiento que posee para hacer mal a miembros de la comunidad.

asumir la preocupación por el bienestar de toda la comunidad a la cual se pertenece y atender a los llamados de otras personas de otras comunidades. El bienestar, la salud, las relaciones positivas con el entorno, leer los mensajes que los elementos ofrecen cotidianamente, constituyen tareas de máxima responsabilidad para un/a machi y Carmela ha asumido ese rol, a pesar del dolor que conlleva no sólo iniciarse en esta institución sino, además, ejercerla. La responsabilidad de velar por el bienestar comunitario, la continuidad de las tradiciones, la relación con los *ngen*¹³ constituyen elementos fundamentales de la cultura y, por ende, de su vigencia, en el tiempo, y a través de ella y su ejercicio, permanece en el tiempo.

CONCLUSIONES

La nueva novela histórica chilena asume la tarea de rescatar la importancia de las mujeres ausentes en la novela histórica canónica. Esta novela indaga en sucesos y personajes, develando la vida de las mujeres desde nuevas perspectivas, impugnando verdades absolutas, lo deformado o aquello que deliberadamente se ha ocultado y ofrece un espacio para su reivindicación.

Las mujeres que hemos encontrado en estos textos contradicen las caracterizaciones que tradicionalmente se les han dado en la novela canónica. Doña Elvira es una mujer de destacada posición ante su pueblo, es quien insiste en guiar sus destinos acorde con la tradición. Es una mujer orgullosa y satisfecha con su condición de indígena, responsable con la existencia de su pueblo, sus valores, su cultura y, sobre todo, con el cuidado y conservación de la tierra. La Cacica vive en comunión con la naturaleza y los elementos culturales propios de

su pueblo; usa e impone la lengua heredada de su linaje y se niega a hablar la de los invasores; insiste en que las mujeres tomen sus propias decisiones; anhela que estos valores permanezcan en el tiempo y que las mujeres, especialmente, porque tradicionalmente así ha sido, sean las portadoras de ese conocimiento. Busca crear condiciones para la sobrevivencia de su pueblo y alejar al extranjero.

Doña Elvira representa, a nuestro juicio, la sabiduría de la tierra y de un pueblo que lucha por seguir viviendo y según sus costumbres, resistiendo el coloniaje, cuestión a la que se opone su hija mestiza, Doña Águeda, que toma partido por lo español.

En el caso de la Tatamai vemos una exaltación de la condición de insumisión de mujeres que contravienen las miradas que para ellas ha ofrecido el catolicismo y el patriarcado, instalado en el sistema político-social imperante y reproducido en el seno familiar por el pater familias durante la colonia española. Ella, dotada de una profunda lucidez, invita a resistir al patriarcado y resulta ser la guía en un camino de aprendizaje hacia la independencia, la valoración de las mujeres y su mundo, construyendo un tejido de saberes femeninos que vienen a reivindicarlo.

Carmela Romero, Peñiñen, constituye, a nuestro juicio, una reivindicación de la sabia mapuche, la *machi*, considerada tradicionalmente en el mundo criollo como 'bruja' por su conocimiento de las hierbas, la cura de enfermedades y la interpretación de las fuerzas de la naturaleza, cuestiones que dentro de la cultura chilena han sido signadas con connotaciones negativas. Ella abre las puertas para conocer la complejidad y la intimidad de un proceso doloroso que resulta en la configuración de una persona dotada excepcionalmente y que constituye un elemento fundamental de la cultura e identidad mapuche. La machi busca restablecer el equilibrio en las personas y en

¹³ Energías presentes en los elementos.

el entorno, además de conservar vivo el conocimiento que configura la identidad del pueblo mapuche.

En definitiva, Doña Elvira, la Tatamai y Carmela son todas mujeres fuertes y valientes que construyen sus destinos con plena conciencia de ello y que conocen muy bien sus capacidades, asumiendo roles de liderazgo dentro de sus familias, comunidades y pueblos, contraviniendo la imagen que de ella han propiciado y extendido las ideas del patriarcado.

A diferencia de los feminismos europeos, que abogan por los derechos de las mujeres en amplios y diversos sentidos, las luchas de las mujeres indígenas y los feminismos del *Abya Yala*¹⁴ se caracterizan porque centran la atención en la lucha por la conservación de la cultura y el respeto a los derechos de los pueblos originarios. Las mujeres indígenas, fuertemente conectadas con su identidad étnica, luchan por evitar el atropello a sus derechos colectivos y comunitarios, buscando restablecer el bienestar tradicional. Sus luchas buscan el respeto a sus derechos como pueblos; son luchas por conservar sus territorios, el agua, la flora y fauna nativa, la lengua, la cosmovisión y todas aquellas expresiones de sus respectivas identidades culturales. Ellas se oponen con fuerza a invisibilización y destrucción cultural. La lucha reivindicativa que emprenden las mujeres indígenas, ayer como hoy, se lleva a cabo incluso desde sus propios cuerpos, en tanto espacios dibujados culturalmente que resisten y se rebelan frente a un estado, construcción machista y patriarcal, que las demoniza y persigue.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONQUEO, M. (1979), *Instituciones religiosas del pueblo mapuche*. Santiago de Chile: Ed. Nueva Universidad. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- BAJTÍN, M. (1989), *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- GALLARDO, J. (2003), *Herencia de fuego*. Santiago de Chile: Editorial Planeta Chilena S. A.
- Harris, M. (1998), *Antropología cultural*. Madrid, Alianza Editorial.
- HIDALGO, R. (2006), *La otredad en América Latina: etnicidad, pobreza y feminidad*. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina, [www.unne.edu.ar/web/cyt2006/02 Humanidades/2006](http://www.unne.edu.ar/web/cyt2006/02_Humanidades/2006)
- KIRKWOOD, J. (1987), *Feminarios*. Santiago de Chile: Ediciones Documentas.
- KRISTEVA, J. (1974), *About Chinese Woman*. New York: Columbia University Press.
- MONTECINO, S. (1999). *Sueño con meneguante (Biografía de una machi)*. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana.
- MORALES, E. (1996), Más allá de la historia oficial. La nueva novela histórica hispanoamericana. *Revista Mensaje*, 450, 22-24.
- MORENO, F. (1992), La historia recurrente y los nuevos cronistas de Indias (Sobre una modalidad de la novela hispanoamericana actual). *Acta Literaria*, 17, pp.
- QUIDEL, J. (1998), Machi Zugu: Ser machi. *Cultura, Hombre y Sociedad (CUHSO)*, 4(4), 30-37.
- TODOROV, T. (1991), *Nosotros y los otros*. Reflexiones sobre la diversidad humana. México: Siglo XXI Editores S. A.
- TODOROV, T. (2003), *La conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Valdivieso, M. (1991), *Maldita yo entre las mujeres*. Santiago de Chile: Ed. Antártica S. A.

¹⁴ Nombre dado al continente americano por sus habitantes antes de la llegada de los españoles.

EL SUSPIRO DE LA CRIATURA SOFOCADA: CAPITALISMO, EXOTISMO Y DESCENTEN TO CIVILIZATORIO

THE SIGH OF THE SUFFOCATED CREATURE: CAPITALISM, EXOTICISM AND CIVILIZATIONAL DISCONTENT

CARLOS GONZÁLEZ ABURTO

Sociólogo, Universidad de Concepción

Magíster en Investigación Social y Desarrollo, Universidad de Concepción

Magister (c) en Pensamiento Contemporáneo, Universidad Diego Portales, c.gonzalez.aburto@gmail.com

RESUMEN

Este ensayo defiende la hipótesis de que existe un fuerte cariz exotista en varios lugares y momentos del consumo contemporáneo. Se rastrea el origen de esta fijación por lo exótico en Michel de Montaigne y Jean-Jacques Rousseau, para proponer luego que su fundamento es un descontento de occidente para con occidente mismo. Lo exótico emerge como posibilidad de crítica de lo propio, motivado tanto por sentimientos políticos críticos como por mero tedio existencial, ambos exacerbados hoy por la creciente complejidad de la civilización contemporánea. Se arguye que estaríamos en una etapa llamada “capitalismo cultural”, que incentiva y canaliza la disconformidad política y existencial a través del consumo de mercancías y experiencias “críticas”, varios de los cuales apelan al exotismo como parte de su promoción. Lo indígena y lo foráneo, en tanto lo exótico, encuentran un lugar en el marketing del descontento y la inconformidad.

Palabras clave: Exótico, crítica, descontento, consumo, capitalismo, civilización, occidente.

ABSTRACT

This essay proposes that there is a strong exoticism located in several places and moments in today's consumer culture. The origin of this fixation with the exotic is traced in Michel de Montaigne and Jean-Jacques Rousseau, and it is proposed that its foundation is an inconformity projected from the West towards the West itself. The exotic emerges as a possibility of criticism of the self, motivated by both critical political feelings and mere existential tedium, both exacerbated today by the increasing complexity of contemporary civilization. It is argued that we are in a stage that can be called “cultural capitalism”, which encourages and channels political and existential discontent through the consumption of “critical” goods and experiences, several of which appeal to exoticism as part of its promotion. The indigenous and the foreign –the exotic– find a place of existence in the marketing of discontent and inconformity.

Keywords: Exoticism, criticism, discontent, consumption, capitalism, civilization, the West.

Recibido: 03.06.16. Revisado: 30.06.16. Aceptado: 11.08.16.

INTRODUCCIÓN

Existe una larga tradición que define al Otro desde las propias carencias, desde la propia inconformidad consigo mismo: el Otro aparece escenificando al yo reconciliado, las contradicciones resueltas, las respuestas encontradas. No pocas veces aquel alter ego es asignado portador de una cualidad o virtud extraviada, su identidad resaltando un momento traumático de pérdida o, al menos, la naturaleza caída de quien proyecta la mirada. Llegados los españoles a América, no sólo se encontró al bárbaro caníbal, sino también se encontró, tras siglos de ausencia, al ser humano en pleno pacto edénico. El escritor venezolano Carlos Rangel tiene razón: “los ojos de Europa se han fijado en nosotros, pero no para descubrir verdades científicas, sino para encontrar puntos de apoyo a prejuicios, mitos y frustraciones enteramente europeos” (2011, p. 17). Junto con la violencia de la conquista vino también el elogio de la inocencia primordial reencontrada.

Sin embargo, como sentencia Tzvetan Todorov, “el conocimiento es incompatible con el exotismo, pero el desconocimiento es, a su vez, irreconciliable con el elogio a otros” (2009, p. 306). Esta contradicción entre elogio y desconocimiento existe, precisamente, en donde la proyección antónima ocupa el lugar del saber: si se está caído, se asume la posibilidad de la existencia de la virtud en lo foráneo, a la espera de ser reencontrado; si, por la historia y desarrollo de nuestra subjetividad específica, hemos perdido contacto con algo de inestimable valor, entonces sea posible, en la existencia del Otro, avistar y palpar aquella virtud alienada.

A este ensayo le concierne lo exótico, dentro de lo cual puede ubicarse lo indígena y también lo foráneo, no como correcta descripción antropológica, sino como mito que ha encontrado un lugar como parte del

tejido simbólico del Chile contemporáneo (aunque también intuyo que es extrapolable a las lógicas culturales capitalistas mundiales). La presencia de este mito es fantasmagórica, espectral: aparece repentinamente en distintos momentos y lugares culturales, aunque típicamente se encuentra en sectores críticos de la modernidad y la razón instrumental, hoy integrados sin muchos problemas al consumo masivo y al variopinto de subjetividades urbanas, surgidos sobre todo en la última década. Lo encontramos junto a medicinas alternativas, conservacionismos ecológicos, activismos políticos de diverso calibre, en fin, lo exótico ahí donde se diluye en una aglomeración diversa de inconformes con la herencia del *cogito* cartesiano y la modernidad en general.

Se entiende esta forma de ver lo exótico –indígena y foráneo– no en tanto mirada científica, historiográfica o antropológica, sino en cómo ha devenido en un fenómeno estético, en cómo ha encontrado un lugar en la configuración de identidades contemporáneas. En tal sentido, recojo las palabras con las que Edward Said describía su orientalismo, que “aborda principalmente no la correspondencia entre orientalismo y Oriente, sino la coherencia interna del orientalismo y sus ideas sobre Oriente” (2010, p. 25). Aquí no me preocupo de si las imágenes o productos encontrados corresponden a una auténtica expresión de alguna cultura, sino la consistencia de esta imagen de lo exótico con un espíritu epocal: el desarrollo de un capitalismo de consumo individualizado, narcisista, que mercantiliza la crítica y el descontento mismo.

Para explicar el fenómeno recién descrito, comenzaré este ensayo revisando brevemente dos escritos clásicos de autores franceses, el ensayo “De los caníbales” de Michel de Montaigne y el “Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres” de Jean-Jacques Rousseau, entre cuyas ideas pueden encontrarse algunos principios que

ayudan a dilucidar la relación entre el exotismo y la crítica que, de acuerdo a mi hipótesis, han pasado a conformar parte del mercado de consumo contemporáneo.

MICHEL DE MONTAIGNE

En su célebre ensayo “De los caníbales”, Michel de Montaigne alude extensamente a cierta cultura de devoradores de hombres, a partir del testimonio de un conocido que “ha vivido largo tiempo conmigo”, y “que había estado diez o doce años en ese otro mundo que se ha descubierto en nuestra época, en el lugar donde tomó tierra Villaignon y que llamó Francia Antártica” (2011, p. 153). De este escrito no sólo puede rescatarse cierto espíritu relativista del francés, quien es capaz de invertir el uso típico de bárbaro y dirigirlo hacia su propia cultura, sino también, a partir de este mismo gesto, ofrecer oblicuamente una visión crítica de su sociedad, demostrando, siempre con ironía y humor, cierta desazón para con los frutos civilizatorios de su época. Para el ensayista francés, la invocación de los caníbales sirve como un punto arquimediano para exponer el descontento con el mundo propio.

Dice Montaigne: “aquella gente es salvaje en el sentido en que salvajes llamamos a las frutas que la naturaleza espontáneamente ha producido, mientras que en verdad las realmente salvajes son las que hemos desviado, con artificio, de lo común” (2011, pp. 155-156). Esta noción básica, la de una simplicidad natural contrastada frente a lo artificioso, aquello engendrado en rebeldía contra la ley natural, constituye uno de los cimientos de la construcción del exotismo, y particularmente del mito del buen o noble salvaje. Para los seguidores de esta visión, lo que a ojos modernos aparece como una falta de refinamiento, intelectual, moral y tecnológico, en realidad revela

una conexión profunda e inmediata, donde es la naturaleza quien rige, con su propia sabiduría, el destino humano. El intento por distanciarse, el divorcio de este vínculo primordial, constituye tanto un error estratégico como una falta teológica, y sus frutos entregan, en el mejor de los casos, un triste sucedáneo de aquel mundo virginal, destinado ahora a un entierro histórico profundo e irreversible: “no es razonable”, alega Montaigne, “que el arte aventaje a nuestra grande y pujante madre naturaleza. Tanto hemos recargado la belleza y riqueza de sus obras con nuestras invenciones, que las hemos ahogado del todo” (2011, p. 156).

En algunos párrafos del ensayo no sólo hay una valoración de antiguos vínculos naturales, sino, más profundamente, se asoma una definición particular de la naturaleza misma: las mismas frutas antes mencionadas “tienen más vivas y vigorosas sus auténticas y útiles virtudes y propiedades, que nosotros hemos desvirtuado para acomodar a nuestro gusto corrompido” (2011, p. 156); los caníbales “no discuten la posesión de tierras nuevas, ya que gozan de una natural fecundidad que les provee, sin esfuerzo ni trabajo, de todo lo necesario; y ello en tal abundancia que no necesitan ensanchar sus límites. Se hallan aún en la fase feliz de no desear nada que no sea lo que les piden sus naturales necesidades, y consideran superfluo lo restante” (2011, p. 160). La naturaleza de Montaigne es una madre benevolente, generosa, mesurada: si se aceptan sus designios la vida buena está asegurada, la escasez una ficción, el trabajo arduo una contradicción. Los bárbaros se dejan guiar por la simpleza de los preceptos innatos, los dictados mínimos puestos en ellos por el universo: “páreceme que las naciones a que me refiero son aún bárbaras porque han recibido poco amaneramiento del espíritu humano y se hallan muy próximas a su candidez original. Todavía obedecen a las leyes naturales, muy poco bastar-

deadas por las nuestras, y tal es su pureza que mucho deploro que semejantes naciones no fueran conocidas antes para que pudiesen ser mejor juzgadas” (2011, p. 156).

Más adelante escribe Montaigne: “yo diría a Platón que en esa nación nueva no hay especie alguna de tráfico, ni conocimiento de las letras, ni ciencias de los números, ni magistrados, ni superioridad política, ni servidumbre, ni riqueza, ni pobreza, ni contratos, ni sucesiones, ni partijas, ni otras ocupaciones que las descansadas, ni respeto de parentela, ni vestidos, ni agricultura, ni metales, ni vino, ni grano. Las palabras que expresan la mentira, la traición, el disimulo, la avaricia, la envidia, la difamación y el perdón son desconocidas. ¡Qué lejos de esta perfección hallaría la República que concibió! Porque allí hay *virii a diis recentes* (hombres recién salidos de manos de los dioses); y *Hos natura modos primum dedit* (tales fueron las primeras leyes de la naturaleza)” (2011, pp. 156-157). La complejidad del mundo civilizado es síntoma de una persistente incapacidad de resolver decisivamente los problemas humanos: extraviarse de la naturaleza como solución únicamente lleva a un creciente embrollo sin concilio final. Arrancamos del origen hacia un laberinto, los artificios humanos extendiéndose e cercándonos como enredaderas, constriñendo e incomodando.

Ahora también, como sugiere Todorov, este párrafo es una definición negativa (2009, p. 306): más que una descripción detallada de otra sociedad o forma de vida, se trata de una negación de la propia, una enumeración de cualidades sazonada con pesadumbre y cierto hastío. Todorov habla así de exotismo, la admiración exacerbada por lo extranjero, “simétricamente opuesto” al nacionalismo, la unidimensional valoración de lo propio. Entre sus diversas encarnaciones posibles, el otro puede emerger aquí como la falta o complemento perdido, vale decir, definido (y admirado) desde la

particular carencia. El autor búlgaro-francés señala que una forma típica de exotismo lo encuentra acompañado de un primitivismo: la idea que no se está ante un otro culturalmente inconmensurable, sino uno que encarna la antigua vida propia, portando aún una virtud innata perdida hace siglos.

La transparente virtud y simpleza del caníbal contrasta no tan sólo con la corrupción de la complejidad civilizatoria, sino que buena parte de la actitud que guía a Montaigne es la denuncia de cierta hipocresía europea, rápida en espantarse y condenar costumbres salvajes en culturas ajenas, al mismo tiempo que hace caso omiso de costumbres brutales e inhumanas que tienen sede en la propia: “podemos, pues, llamar bárbaros a aquellos pueblos respecto a la razón, pero no respecto a nosotros, que los superamos en toda suerte de barbarie” (2011, p. 160). Montaigne dice que le parece más horroroso torturar un cuerpo vivo que preparar y comer un cadáver, y que la guerra entre bárbaros nunca acaba con matanzas innecesarias y saqueos oportunistas, sino que bastan a los vencedores la gloria y el honor del triunfo. Si ha de aceptarse la existencia de bárbaros, uno escucha decir a Montaigne, resulta más probable encontrarnos de paseo por nuestro país que en alguna tierra foránea.

Queda claro, entonces, la forma en que el exotismo primitivista puede ser canal para criticar el propio mundo, pero sigue siendo, en última instancia, una ficción: sin duda que tiene una fructífera alianza con el anti-conformismo y la denuncia de la hipocresía enquistada, pero siempre persistirá en su núcleo una mentira que, pese a su utilidad, puede ser probada falsa, poniendo en riesgo la crítica misma. No es lo mismo considerar al Otro un bárbaro sádico que un benevolente salvaje, sobre todo si se sopesan las consecuencias históricas que han tenido cada una de estas creencias, pero ambos no pueden conciliarse con el conocimiento.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU

El mito del buen salvaje, uno de los grandes ejemplos de exotismo, es asociado tradicionalmente con el filósofo francés Jean-Jacques Rousseau, quien no fue ni el primero en erigir un mito de tales características, ni tampoco utilizó jamás los términos “buen salvaje” o “noble salvaje”. Lo que sí hizo fue crear una imagen antropológica del hombre natural, puramente especulativa, con la finalidad de oponerse a otros filósofos, en especial a Thomas Hobbes, cuyas visiones de los hombres en un “estado de naturaleza” los pintaban como seres desconfiados, violentos y egoístas, para justificar luego, sobre esta caracterización, un orden político autoritario. Para Rousseau, estas ficciones “hablaban del hombre salvaje, y describían al hombre civil” (1979, p. 89), vale decir, más que describir algún estado natural anterior, simplemente se imaginaban al hombre actual puesto en un momento histórico sin Estado. No habría mayores cambios físicos, intelectuales o morales en estos sujetos: sólo variaría la presencia de un Leviatán político para controlarlos. Rousseau entonces pasa a describir lo que, en su visión, constituiría un verdadero hombre previo a la civilización, enarbolando así, al mismo tiempo, una crítica romántica a ciertos fundamentos políticos de la Ilustración temprana.

Escribe así el filósofo francés: “errantes en los bosques, sin industria, sin palabras, sin domicilio, sin guerras y sin relaciones, sin necesidad alguna de sus semejantes, así como sin ningún deseo de perjudicarlos, quizás hasta sin reconocer nunca a ninguno individualmente; sujeto a pocas pasiones y bastándose a sí mismo, sólo tenía los sentimientos y las luces propias a su estado, sólo sentía más sus verdaderas necesidades, sólo miraba aquello que le interesaba ver, y su inteligencia no progresaba más que su vanidad” (1979, p. 126). Tal como en Montaigne, en el hombre salvaje predominan

la simpleza y la naturalidad. No existe lo engorroso ni lo artificial. Ellingson (2001) sugiere que esta sencilla existencia del salvaje es, precisamente, porque no puede ser “noble”: sin los avances civilizatorios y conceptuales que permiten separar lo noble de lo innoble, sin el cansador peso de la complejidad institucional y la complicada ética moderna, no tenía que sobrellevar “los efectos prácticos de la exaltación y degradación socioeconómica y moral” (p. 82) que despiertan las sociedades y culturas consolidadas. El salvaje está más allá de los animales, puede decidir si actuar sobre sus instintos, pero aún se encuentra lejos de la corrupción del hombre civilizado.

Sería, entonces, con el desarrollo de las sociedades en donde esta simplicidad primigenia se ve dramáticamente alterada. A esto se llega gracias a ciertos problemas prácticos menores: árboles altos cuyos frutos resultan difíciles de alcanzar, la defensa contra animales feroces, el enfrentarse a las estaciones más crudas, en fin, situaciones que empujan al salvaje a utilizar sus facultades intelectuales y respaldarse en sus semejantes. Se desarrollan seguidamente la vivienda, la agricultura, la familia; aparecen los lazos afectivos, la división del trabajo y eventualmente la propiedad. Si bien es cierto en el estado natural existían diferencias físicas mínimas entre los hombres, es en el desarrollo de las sociedades donde emergen las diferencias entre ricos y pobres, hombres y mujeres, señores y esclavos: “la desigualdad, siendo casi nula en el estado de naturaleza, debe su fuerza y su acrecentamiento al desarrollo de nuestras facultades y a los progresos del espíritu humano y se hace al cabo legítima por la institución de la propiedad y de las leyes” (1979, p. 172).

Luego, en un pasaje notable, Rousseau compara su hombre en el estado de naturaleza con el hombre de sociedad civilizada, donde obviamente el segundo se lleva la peor parte: “yo quisiera que se me explica-

ra cuál puede ser el género de miseria de un ser libre cuyo corazón disfruta de paz y tranquilidad y cuyo cuerpo goza de salud. Yo preguntaría cuál de las dos, la vida civilizada o la natural, está más sujeta a hacerse insoportable a los que gozan de ella. No vemos casi a nuestro alrededor más que gentes que se lamentan de su existencia, y aun muchas que se privan de ella (...) Júzguese, pues, con menos orgullo, de qué lado está la verdadera miseria” (1979, pp. 115-116). El paso del ser humano desde el estado de naturaleza hacia la sociedad es semejante a la de una domesticación de alguna bestia solitaria, digna y feroz: al comienzo autosuficiente, sin necesidad de otros, lejos del exceso intelectual y de la vanidad, conforme con su lugar en la naturaleza, “el salvaje vive en sí mismo” (1979, p. 171), pasa luego a “vivir fuera de sí” (1979, p. 171), fundamentando su existencia en el reconocimiento ajeno.

Hay que recordar que el hombre en estado de naturaleza rousseauiano es abiertamente una ficción antropológica que busca rebelarse ante el pesimismo y la organización racional de la Ilustración temprana. El salvaje de Rousseau logra condensar la desazón que produce la jerarquía del iluminismo temprano, y su gesta romántica aspira a desafiar, como se mencionó anteriormente, a las desalentadoras razones esgrimidas por Thomas Hobbes y otros que fundan prescripciones autoritarias: el ser humano atrapado en un estado de guerra, llevando una vida “solitaria, pobre, brutal y breve”. El ejercicio rousseauiano es un desafío a la necesidad lógica que funda la cesión del uso de la fuerza a un único Leviatán. Rousseau levanta al salvaje como parte de su inconformidad contra las razones esgrimidas como políticamente necesarias, arguyendo que “ninguna jerarquía deriva de la naturaleza, (y) la política puede ser cambiada por la voluntad humana, para el beneficio humano” (Paglia, 1991, p. 231).

Para los motivos de este ensayo, entonces, me interesa rescatar de Montaigne el exotismo primitivista; de Rousseau, quiero resaltar su marcado carácter crítico con el orden de las cosas y las razones que lo fundamentan. Creo que ambas miradas se conjugan en el exotismo contemporáneo: expresa por sobre todo un descontento con occidente desde occidente, contraponiendo a la institucionalidad presente, artificiosa, laberíntica e injusta, un orden simple, natural y ventajoso. Es una imagen que permite proyectarnos fuera de nuestro predicamento actual, una especie de escapismo que asegura la resolución de los problemas políticos y sociales vigentes o, más aún, de la perenne carga y constricción de la civilización. Puede ser motor para la crítica y el cambio, pero en sí misma no constituye más que una fantasía o un espejismo. Si para Marx la religión era el “suspiro de la criatura oprimida”, el exotismo es el “suspiro de la criatura sofocada”.

CRÍTICA Y CONSUMO

La fantasía exotista, la proyección de disconformidad con el propio mundo sobre lo foráneo o lo originario, se deja entrever en diversos momentos de la vida actual. Dada la aceleradísima expansión de la variedad e intensidad del consumo en las últimas dos décadas chilenas, no sorprende que la inquietud o sofocación que empuja hacia el exotismo haya terminado por ser canalizada y potenciada por las fuerzas del mercado: una exacerbación de la complejidad civilizatoria (o del avance modernizador) generaría un incremento en los niveles de incomodidad y desazón, lo que generaría a su vez nuevos medios, en la forma de productos y experiencias específicas, diseñados para apaciguar o aliviar dicha turbación. Estas mercancías enfatizan una veta crítica, vale decir, se distinguen deliberadamente

a través de un *ethos* crítico semejante al de Montaigne y Rousseau: criticar es, en ciertos momentos, consumir, o más bien, la crítica con el orden tiene un espacio en el consumo mismo.

Slavoj Zizek ha llamado la atención sobre esta alianza entre crítica y consumo, encarnado en lo que puede llamarse “capitalismo cultural”. Dice Zizek que en este nuevo escenario “compramos bienes primariamente no por su utilidad ni por su estatus de símbolos; los compramos para obtener la experiencia de ellos, los consumimos para que nuestra vida se vuelva placentera y significativa” (2009, p. 52). La vieja crítica del consumo como alienante, como una especie de distracción de los problemas sociales, incluso como una idiotización de masas, ya no es del todo sostenible. Esto porque el consumo “ya no es el tiempo de la alienación, de la imitación de modelos impuestos por la sociedad (...), sino para la auténtica realización del Yo, del juego sensual de la experiencia, y de la preocupación por los demás, a través del involucrarse en la caridad o el ecologismo” (2009, p. 53). El ejemplo que expone el pensador esloveno es del café Starbucks, que asegura que su producto está fabricado en contextos ecológicamente conscientes y donde se paga un precio justo a los trabajadores: uno no sólo compra café, sino que paga la entrada a una “ética del café”. El capitalismo parece haber aprendido algo de la crítica marxista de la ideología: la mercancía conlleva en sí las relaciones sociales que le dieron a luz, y ahora por un leve aumento en el precio, puedes participar de un proceso productivo ético, haciendo gala de cierta reflexividad política en la compra. Esta fértil alianza contemporánea entre crítica y consumo abre entonces una inesperada puerta para la proliferación del exotismo, en tanto crítica y disconformidad con el propio presente.

Pero antes es importante entender que no siempre se apela a lo exótico por moti-

vos de rebelión y crítica política: el malestar producido por la complejidad civilizacional, sobre todo por su capacidad de conferir estabilidad, también produce familiaridad, seguridad y luego tedio. Vale decir, la incomodidad no sólo es por razones de injusticia institucional (Rousseau) o hipocresía percibida (Montaigne), sino que también responde una cuestión existencial: el cobijo de la civilización termina exasperando. Después de todo, la civilización es, dice Camille Paglia, una empresa apolínea: “Apolo es ley, historia, tradición, la dignidad y la seguridad de la costumbre y la forma (...) Apolo construye los límites que llevan a la convención, el control y la opresión” (1991, p. 96). Así, sea producto del mero aburrimiento o de la injusticia política, el ansia o arranque hacia lo foráneo o lo originario persiste, seduce y perturba. En el fondo, no sólo hay un anhelo político detrás de la huida hacia lo exótico, sino que también obedece a una intranquilidad existencial, la exploración de lo extraño como aventura y disrupción de lo cotidiano.

Zizek también observa este desasosiego existencial en la base de la subjetividad contemporánea. Para el filósofo, en el existencialismo clásico “la ansiedad de experimentar la propia libertad radical, la falta de una determinación sustancial propia, era un momento de autenticidad, durante el cual la integración del sujeto en lo fijo de su universo ideológico era destrozada. Pero lo que el existencialismo no pudo envisionar fue (...) la forma en que, al no reprimir la falta de una identidad fijada, la ideología hegemónica moviliza (hoy) directamente esa carencia para sostener el proceso ilimitado de la re-creación de sí consumista” (2009, pp. 64-65). La reprobación del orden actual, la denuncia de su hipocresía, la insatisfacción con el propio yo, pueden engarzarse todos sin problemas, según Zizek, en esta curiosa etapa histórica del capitalismo.

El sociólogo y ensayista francés Gilles

Lipovetsky ofrece una asertiva descripción del nuevo consumidor contemporáneo, que “ya no está sólo deseoso de bienestar material: aparece como demandante exponencial de confort psíquico, de armonía interior y plenitud subjetiva y de ello dan fe el florecimiento de las técnicas derivadas del Desarrollo Personal y el éxito de las doctrinas orientales, las nuevas espiritualidades, las guías de la felicidad y la sabiduría (...) Actualmente asistimos a la expansión del mercado del alma y su transformación, del equilibrio y la autoestima, mientras proliferan las farmacopeas de la felicidad” (2011, p. 11). Este “mercado del alma”, bálsamo para la criatura sofocada, está profundamente guiado por la mirada de Montaigne, buscando respuestas y soluciones ancestrales distintos a los fríos artificios de la razón y la ciencia. Se trata de una economía, en fin, orientada desde la demanda, pero ya no de productos eficientes o útiles, sino en la medida en que reflejan un anhelo de individualidad y de realización estética y biográfica. Así, el malestar no es tan sólo una inquietud resultante de la complejidad civilizatoria, de la tediosa monotonía o el disenso con el orden, sino que esta energía crítica puede ser reinvertida para potenciar la propia individualidad: el malestar civilizatorio pasa a ser productor de identidad. La inconformidad hoy es demandada si se aspira a ser un sujeto auténtico.

EXOTISMO Y CONSUMO

Retornemos ahora al exotismo. Puede intuirse que, en buena parte, la importancia de los productos que portan un sello exotista, llamados y fabricados para resolver estas inquietudes políticas y existenciales, no es tanto su fidelidad a ciertos principios de una cultura del Otro, sino más bien en la encarnación de una alternativa aparente a la cultura hegemónica, embrollada y llena de

vicios. En tanto ésta es su principal virtud, la autenticidad es relegada a un segundo plano: el meollo de este fenómeno no reside en la precisa descripción antropológica o histórica (aunque ciertamente goza de este tipo de fundamentos y puede realizarse la genealogía cultural correspondiente): lo exótico no está en el producto mismo, sino en el gesto que lo ofrece, la presentación en vitrina de una potencial experiencia que puede blandirse contra la indolencia y en favor del descontento, contra el orden de cosas y sus vicisitudes. En diseño se habla del *packaging*, el envase que recubre, protege, informa y vende lo contenido: el exotismo existe en este nivel, llamando la atención del ojo inconforme.

Quizás el ejemplo emblemático de los productos exotistas sea el de las medicinas alternativas, que se yerguen como crítica contra la impersonalidad, la mercantilización, el elitismo y la inaccesibilidad de la versión moderna. Al igual que los caníbales de Montaigne, esta medicina se define en oposición a la viciada versión alopática: no es invasiva, no es indiferente, es holística y natural, contiene profundidad ancestral, se opone a las grandes farmacéuticas, etc. Esta misma carencia de contenido específico o positivo permite asociar, tanto en las repisas como en los discursos, a todo un abanico de alternativas que, en otro caso, poco y nada tendrían en común: medicinas en sus versiones orientales, campesinas, hindúes, homeopáticas, etc. Shiva convive aquí, sin problemas y con sorprendente liviandad, junto a Buda y Caicai Vilú.

El exotismo ha guiado también cierto espíritu académico y de búsqueda intelectual. Puede encontrarse aquí, por ejemplo, la noción de modernidades alternativas, descrita por Fredric Jameson en el siguiente párrafo: “A esta altura todo el mundo conoce la fórmula: esto significa que puede haber una modernidad para todos que sea diferente del modelo anglosajón conven-

cional o hegemónico. Todo lo que nos disguste de este, incluida la posición subordinada en que nos deja, puede borrarse con la idea *tranquilizante* y “cultural” de que podemos configurar nuestra modernidad de otro modo, razón por la cual es posible la existencia de un tipo latinoamericano, un tipo indio, un tipo africano y así sucesivamente” (2004, p. 21, cursiva propia). Jameson duda de este ejercicio precisamente porque, para él, no hay un “afuera” del actual capitalismo de consumo hacia el cual proyectarse: como buen marxista, para él las luchas deben darse dentro de este sistema, no imaginándose alternativas existentes en otras partes del globo que escaparían de la lógica moderna occidental. Se entiende, sin embargo, el gesto básico ya explorado: el descontento con la civilización moderna conduce las miradas hacia afuera en busca de lugares en donde aún podría residir una alternativa no corrupta, “apaciguando” la ansiedad de la criatura sofocada, o en palabras de Jameson, tranquilizándonos con la idea de un afuera que aún no se corrompe. Así, en esta búsqueda de alternativas terminan aglomerándose indistintamente un conjunto de elementos culturales de diverso origen —estéticas, técnicas, sabidurías, políticas, etc.— que sólo tienen en común su (aparente) oposición a la modernidad occidental: diferencias culturales profundas quedan anuladas o pospuestas en su oposición común.

Esta síntesis negativa permite, por ejemplo, la existencia de negocios esotéricos, naturales, alternativos, etc., que han pasado a conformar parte de la fauna comercial de los centros urbanos. Su ética, que se presenta como alternativa económica y política, en realidad resulta conformista, en la medida en que comercializa este “suspiro de la criatura sofocada”. Alain Badiou, en su ensayo *Ética*, describe asertivamente el espíritu que caracteriza a cierta moral actual, y que se relaciona directamente tanto con lo

que pretendo aquí describir, como también con el espíritu de lo escrito por Montaigne. Dice Badiou: “La ética contemporánea provoca un gran barullo sobre las diferencias ‘culturales’. Su concepción del ‘otro’ apunta esencialmente a este tipo de diferencias. La coexistencia tranquila de las ‘comunidades’ culturales, religiosas, nacionales, etc., el rechazo de la ‘exclusión’, es su gran ideal (...) El cimiento objetivo [o histórico] de la ética contemporánea es el culturalismo, la fascinación verdaderamente turística por la multiplicidad de los hábitos, de las costumbres, de las creencias. (...) Lo esencial de la ‘objetividad’ ética se sostiene en una sociología vulgar heredera directa del asombro colonial ante los salvajes” (2004, pp. 52-53).

Badiou identifica una ética exotista que forma parte del actual paisaje capitalista, aunque bien podría argumentarse, creo, que el capitalismo siempre ha portado, de alguna u otra manera, esta connotación. Esto incluye no tan solo una dimensión política, típicamente asociada a la inclusión de minorías étnicas, nacionales e inmigrantes en diversos espacios de poder institucional y producción cultural, el valor de la multiplicidad y de “otros” conocimientos, sino también una económica, propia del estado actual de la cultura globalizada: la apertura de nuevos espacios de consumo para nuevos y diversos estilos de vida, estéticas, identidades, etc. La exploración y multiplicación de nuevas experiencias y sabores foráneos, distintos y extravagantes, que en algún momento hizo furor entre las elites europeas coloniales, hoy está al alcance de todos gracias a la explosión y expansión del consumo masificado.

Pero hay, sin embargo, una diferencia notoria: si en algún momento fue necesario atravesar océanos y montañas para encontrarse con un misterioso y seductor otro, el mercado del consumo se deshace de la necesidad del viaje para entrar en contacto con lo exótico y sus secretos. El viaje siempre

ha sido requisito del encuentro con el otro, sea un desplazamiento geográfico propio o de un tercero: Montaigne basa su ensayo en el testimonio de un conocido, y aunque Rousseau y Thomas Hobbes señalen que sus hombres naturales son ficciones o ejercicios teórico-antropológicos, ambos filósofos escudriñan diarios y testimonios de viajeros buscando cierto sustento empírico para sus ideas. Podría argüirse que ahora el movimiento es hacia el otro lado, llevado hacia los consumidores, una conversión de viajeros y curiosos a compradores exigentes, algo fastidiados con lo propio, pero sería ignorar que la producción de estos objetos no necesariamente implica grandes transportaciones. Importa, por supuesto, la escenificación de la fantasía exótica, las imágenes del envasado que recubren un contenido de lo más pedestre u ordinario: unas hierbas, una piedra, un incienso, alguna figurilla.

El fenómeno del exotismo consumista destaca así, por sobre todo, la forma en que la crítica y el desajuste con el propio mundo encuentran un lugar en el mercado. El exotismo forma parte de esta rebeldía, ayuda a proyectar la mirada hacia afuera, complementa la crítica, movilizándolo no tan solo ánimos inquietos y exploraciones de lo indígena y lo foráneo, sino estimulando la participación en el gran comercio. Lo atractivo de los productos exotistas será primariamente su oposición a lo hegemónico, al occidente tecnologizado, capitalista y superfluo; y ahí precisamente su encanto, porque el exotismo constituye en sí mismo una estética superficial, mercantil e instrumental, una respuesta de fascinación por lo distinto provocada por la desazón moderna y occidental, y el escape fantasioso hacia el afuera, hacia el Otro que no ha caído en los errores y excesos deshumanizantes de la modernidad, sino que más bien ha sido su víctima. El consumo exotista alberga secretamente la aspiración de redimir los excesos violentos de occidente, superando

la exclusión cultural y redimiendo la naturaleza caída de los partícipes del capitalismo moderno.

CONCLUSIONES

El descontento con la propia civilización, la crítica al capitalismo y la hegemonía cultural occidental, se han incorporado al mercado y son, incluso, incentivados por el circuito mercantil del consumo. El exotismo está a la venta, motivado por un cultivo y exacerbación de la insatisfacción con el mismo capitalismo contemporáneo y la hegemonía cultural occidental, que luego rentabiliza sobre el malestar y la dislocación subjetiva que él mismo genera. El exotismo juega un papel importante en este sentido, porque ayuda a proyectar la inconformidad con la propia posición y la propia cultura hacia afuera, hacia otras filosofías, medicinas, políticas y modernidades, como lo hicieron en algún momento Montaigne y Rousseau. A estas culturas fantásticas se accede luego mediante productos que no se definen en tanto su pertenencia histórica a determinada cultura, sino primaria y fundamentalmente como opuesto al modelo convencional que se critica, de un origen distinto, quedando incluso indistintamente agrupadas una misma maraña de elementos y artefactos de culturas disímiles.

Queda la tarea de explorar en profundidad la naturaleza de la crítica en este nuevo escenario, sus limitaciones y posibilidades. También, por cierto, debe sopesarse el verdadero alcance de la inclusión cultural a través de la expansión del consumo, habiendo sólo explorado aquí el fenómeno del exotismo. Por último, queda pendiente un análisis de la moralidad implícita promovida por el consumo, tal como la revisada en este ensayo: una que promueve la disconformidad con lo propio y la exploración —algo superficial— del Otro.

BIBLIOGRAFÍA

- BADIOU, A. (2004), *Ética*. México D.F., México: Herder.
- ELLINGSON, T. (2001), *The myth of the noble savage*. Los Angeles, EE.UU.: University of California Press.
- JAMESON, F. (2004), *Una modernidad singular*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- LIPOVETSKY, G. (2011), *La felicidad paradójica*. Barcelona, España: Anagrama.
- MONTAIGNE, M. DE (2011), “De los cánibales”. En: *Ensayos completos* (pp. 153-163). México D.F., México: Editorial Porrúa.
- PAGLIA, C. (1991), *Sexual Personae. Art and decadence from Nefertiti to Emily Dickinson*. New Haven, EE.UU.: Vintage Books.
- RANGEL, C. (1976), *Del buen salvaje al buen revolucionario*. Caracas, Venezuela: Monteávila Editores.
- ROUSSEAU, J.-J. (1979), “Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres”. En: *Discursos* (pp. 57-205), Valparaíso, Chile: Ed. Edeval.
- SAID, E. (2010), *Orientalismo*. Barcelona, España: Debolsillo.
- TODOROV, T. (2009). *Nosotros y los otros*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- ZIZEK, S. (2009), *First as tragedy, then as farce*. London: Verso.

INTERCULTURALIDAD URBANA: PEDAGOGÍA, VOLUNTAD Y CONTEXTO*

URBAN INTERCULTURALITY: PEDAGOGY, WILL AND CONTEXT

MARJORIE HUAIQUI HERNÁNDEZ**

** Profesora de Historia y Geografía, Licenciada en Educación Universidad Arturo Prat.
Encargada de Unidad Técnico Pedagógica Liceo Experimental Artístico.
Santiago, Chile. marjoriehuaiqui@gmail.com

RESUMEN

El ensayo describe la experiencia en interculturalidad urbana que tuvo el Liceo Municipal Alcalde Jorge Indo, de la comuna de Quilicura, en la Región Metropolitana de Santiago. Como experiencia, esta fue posible de alcanzar porque el Liderazgo Pedagógico que motivó la siguiente descripción se argumentó en la complejidad intersubjetiva que proviene de la emoción del mundo originario latinoamericano en su continuo yo soy y estoy a la vez. Además, solucionaron las problemáticas de su contexto territorial considerando el significado de la pedagogía a partir de la experiencia pedagógica, con sus conclusiones finales lograron innovar en su currículum escolar para resolver la discriminación de la continua historia originaria de América. Este conjunto de prácticas pedagógicas fue el que permitió que sus estudiantes sean futuros/as agentes de cambio con los saberes de los pueblos originarios en la actual sociedad compleja y como proyecto educativo futuro asumieran su “yo soy” para valorar su “yo soy / estoy” mestizo/a con un poco de voluntad para sentir y pensar la relación de los saberes.

Palabras clave: Interculturalidad urbana, experiencia pedagógica, contexto, complejidad y mestizaje.

ABSTRACT

This essay describes the experience in Urban Interculturality that took place in the public school Mayor Jorge Indo, in the commune of Quilicura of the Metropolitan Region of Santiago. This experience was possible to achieve because the Pedagogical Leadership argued that intersubjective complexity stems from the emotion of the original Latin American world, specifically in its continuum of “Yo Soy” (I am) and “Yo Estoy” (I am in a location) at the same time. In addition, problems of the territorial context were solved considering the meaning of pedagogy as taken from the pedagogical experience itself, with the final conclusions managing to innovate in the school curriculum by solving the discrimination in the continuous history of America. This set of pedagogical practices allowed students to be future agents of change through the knowledge of indigenous people in the current complex society, allowing students to assume their “I am” through the mestizo “Yo Soy/Yo Estoy”, and freeing their will to feel and think the relationship between these knowledges.

Keywords: Urban interculturality, pedagogical experience, context, complexity, *mestizaje*.

Recibido: 12.07.16. Revisado: 05.08.16. Aceptado: 07.09.16.

* Este ensayo nace de su tesis de pre grado “Educación Intercultural para el mestizo del mundo popular chileno. Potenciar un Proyecto Educativo desde los Liderazgos”, aprobada el año 2012.

“Chile limita al norte con el Perú
y con el Cabo de Hornos limita al sur,
se eleva en el oriente la cordillera
y en el oeste luce la costanera
(...)
Delante del escudo más arrogante
la agricultura tiene su interrogante
su interrogante”.

VIOLETA PARRA

UN LICEO Y MUCHOS PROBLEMAS

Uno de los asuntos más relevantes y desafiantes que debe tratar todo docente es el aprendizaje que forme a un ser humano pluricultural y más aún que este transforme su práctica cotidiana. Concebir ese sentido educativo implica una complejidad todavía mayor, cuando se observa un presente que sostiene una distancia profunda entre el mundo originario latinoamericano y la sociedad chilena que valora la construcción científica proveniente del continente europeo.

Estos asuntos, derivados de la identidad nacional intencionada, son aún más profundos cuando el Sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del Plan de Estudios chileno promueve el triunfo del mundo blanco en la sociedad. Esta idea funciona como una ideología que nos inspira sobre la necesidad de innovar pedagógicamente con distintas líneas de acción (Huaiqui y Antinao, 2010) y así cambiar los valores asignados a la construcción de la mentalidad blanca, que ha dejado como consecuencia el racismo y la discriminación hacia los pueblos originarios que están dentro de Chile.

En un establecimiento urbano como el Liceo Municipal Alcalde Jorge Indo de la comuna de Quilicura, el contexto problemático se vuelve un problema complejo de resolver cuando es observado en la cotidianidad de la cultura escolar.

Son asuntos pedagógicos que desde el punto de vista formativo deben ser asumi-

dos con mayor envergadura, pues la simple corrección verbal que haga algún o alguna docente a un estudiantado acerca de dejar de lado las prácticas que constituyen el problema del racismo y la discriminación, culminan en una situación poco fértil. Creemos que es debido a que se abordan de forma aislada o atómica desde su contextualización y significación.

En este presente histórico nace la interculturalidad urbana, a partir del liderazgo pedagógico basado en la intersubjetividad compleja, concebida materialmente como la emoción proveniente del mundo originario latinoamericano que escucha con la voluntad de relacionar saberes y de sentirse mestiza con toda la historia antigua americana.

En el contexto del Liceo Alcalde Jorge Indo se concibe dejar de lado el hostigamiento situado en la burla y la omisión hacia los inmigrantes provenientes de América Latina. Especialmente a la población migrante que llega de las latitudes latinoamericanas con rasgos físicos similares a los pueblos originarios de Chile, en ese entonces de Perú, Bolivia y Ecuador.

Esta similitud es una relación que el estudiantado chileno ha usado para restringir la aprobación a dicha población en la cultura escolar. El asunto surge aceptando que su identidad chilena es asumida en restricción. Considerando las tradiciones y símbolos patrios que provienen de la historia nacional chilena, soslayando la posibilidad de construcción y asumiendo dicha consideración, con todas las experiencias que me permiten las identificaciones con el “yo soy” (Maalouf, 1999).

Es un desafío pensar la construcción de la anterior fundamentación, en cada uno de los estudiantes, cuando la pensamos como propuesta para asumir un cambio. En dicho establecimiento de la comuna de Quilicura se decidió resolver este problema desde la significación de los saberes de los pueblos originarios, implementando una propuesta curricular llamada: Sub Sector “Culturas Originarias de América”, proponiendo con esta instancia la descentralización de las propuestas unificadoras y nacionales. Abordando su contexto con un Proyecto Educativo Institucional Intercultural (PEII) que, entre una de sus acciones, se concibe como aquella que sustenta un liderazgo que nace desde la voluntad, como hecho propio de la complejidad intersubjetiva y la propuesta de formar personas que sean futuros agentes de cambio en la construcción de su “yo soy”.

COMPLEJIDAD EDUCATIVA, UN DESAFÍO POR CONSEGUIR

En el sentido del cambio y la contextualización educativa, en el año 2004, en el establecimiento la población de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios llegaba a un 15% de su total. Constituían parte del comportamiento entre estudiantes las burlas y el hostigamiento al estudiantado que migraba desde otras latitudes de América del Sur a Chile. El profesionalismo y la sabiduría de una de sus docentes¹ dieron pie a la implementación del *Wüñol tripantü* o

el regreso del sol *mapuche*, hecho pedagógico que constituyó un hito en la comunidad escolar del Liceo Municipal Alcalde Jorge Indo el año 2003.

Posteriormente, en el año 2005, con ayuda de la Secretaría Regional Ministerial de Educación (SECREDOC) se realizó un taller de *mapudungun* y cultura *mapuche* para docentes y directivos/as, y desde ese entonces se comenzó a postular al concurso de Presentación de Proyectos de Iniciativas Curriculares y Propuestas Innovadoras en EIB: “Contextualización Curricular mediante la Elaboración de Planes y Programas Propios” para primero, incorporar la interculturalidad al Proyecto Educativo Institucional y, posteriormente, elaborar los Planes y Programas respectivos.

Comenzaron el trabajo con las llamadas Jornadas Territoriales de Discusión, con la participación de diferentes organizaciones y sus autoridades ancestrales *mapuche*, *aymara* y *rapa nui*, con el propósito de conocer las culturas originarias vivas. Posteriormente, en el año 2006, se trabajó en la discusión que intenta abordar los cambios curriculares, que incluían la “Feria Educativa Étnica Latinoamericana de Octubre” con elaboraciones tecnológicas de los pueblos en artesanía y el comienzo de la construcción de los saberes del futuro Sub Sector: Culturas Originarias de América y su Proyecto Educativo.

Luego de instalarse el Proyecto Educativo Institucional Intercultural (PEII) se comienza con la sensibilización que permitiera la adecuación que considera los Planes y Programas Propios (PPP). La propuesta presentada por el Liceo Municipal Alcalde Jorge Indo, R.B.D 25182-8, implica la intervención del Sector de Historia y Ciencias Sociales, quedando en 4 horas semanales, según Decreto n° 77/1999; n° 83/2000; n° 27/2001 y n° 112/2002, respectivamente. A éste, se le incorpora el Sub Sector “Culturas Originarias de América” con 3 horas

¹ Celinda Antinao Jelves. Estudió Pedagogía en Historia, Geografía y Economía Política en Universidad de Chile. Se tituló de Profesora de Historia y Geografía en Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Realizó sus estudios Magíster en Educación, con especialidad en Investigación y Análisis Curricular, en la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente está jubilada y con muchas inquietudes intelectuales de todo tipo.

adicionales, en cada uno de los niveles, desde primero a cuarto año de enseñanza media, usando 1 hora de libre disposición curricular y disminuyendo 2 horas de las 6 del Sector de Historia oficial.

La instalación del Sub Sector comienza luego de su aprobación, reconocida con la Resolución Exenta n° 1311/1998 de la SE-CREDUC Metropolitana, adscribiéndose a una evaluación de régimen semestral y con los decretos n° 112/1999 para primero y segundo año medio y n° 83/2001 para tercero y cuarto año medio, cumpliendo con la normativa vigente en la Evaluación y Promoción, para cada nivel del Plan de Estudios.

El marco curricular para enseñanza media de primero a cuarto medio (MN1, NM2, NM3 y NM4) consta de 42 horas totales, considerando las 3 del Sub Sector Culturas Originarias de América y 6 para los Talleres de Artesanía, que se dividen en 2 para cada nivel de segundo a cuarto año medio, de cada una de las culturas originarias: *mapuche*, *aymara* y *rapa nui*, usando 9 horas de Libre Disposición Curricular del Plan de Estudios.

La gran inspiración de la propuesta del Sub Sector se sitúa al abordar el contexto territorial del Liceo, curricularmente en relación con la mirada territorial y de las personas que lo componen, en categorías étnicas. Para lograrlo es necesario pensar nuevamente la pedagogía como base científica, es decir, volver a buscar el significado de su práctica, el que nace, de la propia experiencia pedagógica.

En este dilema o interrogante complejo sobre la conciliación entre la problemática que nace de la experiencia pedagógica y el comportamiento de los estudiantes, según origen étnico, se analizó desde la necesidad de la comunidad escolar de generar una buena relación entre los estudiantes sin discriminar según etnias, a partir del conven-

cimiento de que “el respeto, la tolerancia, la auto-afirmación, el desarrollo personal, la integración, la equidad y el derecho a una educación de calidad” (Antinao, 2006) son los principales principios que constituyen a un ser humano pluricultural, como fin último a conseguir. De este modo, éstos serían los principales fundamentos que orientan al educador o educadora para abordar su práctica pedagógica, la que debe involucrar un espíritu renovador de la esperanza de vivir en paz, una relación de aprendizaje basada en el respeto y no el sometimiento de su estudiante, porque es de quien aprende también.

Creemos que es este espíritu emotivo es el que necesita la educación para cuestionar su orientación en la formación de personas. Proyectando la mirada hacia el futuro y preguntándonos continuamente hacia dónde dirigir las prácticas pedagógicas según fines territoriales.

La implementación de un Programa de Estudios Propio permitió también a cada uno y una de las estudiantes del Liceo Municipal Alcalde Jorge Indo dotar de significado su formación como estudiantes, la que pierde sentido si su estructura escolar no acompaña el resguardo de su experiencia pedagógica en el aula; por ello, resulta necesario que su Proyecto Educativo sea entendido según lo que se concibe por Interculturalidad Urbana, desde su contexto.

La concepción de este fundamento filosófico y paradigmático se hace posible cuando se proyecta como punto inicial desde la concepción originaria, que surge desde las culturas madres o prístinas y su herencia mestiza en América; del mismo modo que los fines de su Programación de Estudio, correspondientes a los primeros indicadores de 1° año medio, como un detonante de lo que vendrá a continuación. Para Antinao (2006), ello se construye de la siguiente forma:

a) *El Objetivo Fundamental*: Internalizar la forma de ver y construir el mundo de las culturas indígenas de América traspasando la muralla de lo occidental al mundo indígena, a través de diversas actividades que permitan la comprensión de un conjunto de símbolos y significados espirituales y materiales, con el propósito de valorar estas culturas y sentirse positivamente descendiente de ellas.

b) *El Objetivo Transversal*: Incorporar en la práctica cotidiana el pluriculturalismo, la interculturalidad, la integración latinoamericana, el respeto a la diversidad, la convivencia y la paz, a través del respeto a los actuales pueblos indígenas sobrevivientes de América y el rescate y la valoración del acervo cultural aportado por los pueblos autóctonos que se desarrollan en distintas épocas y lugares de América (p. 3).

Es preciso e importante distinguir que, como toda programación de estudio, esta debe ir acompañada de un proceso didáctico proveniente del pensamiento educativo que permita cumplir dichos fines.

En esta experiencia curricular la propuesta estuvo basada en la investigación y la innovación. Cada uno de sus estudiantes debía usar las metodologías aprendidas principalmente en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, pero también las de Lenguaje y Comunicación, para exponer los resultados obtenidos en experiencias usando tecnologías de la información y nuevos medios para difundir el aprendizaje de la oralidad originaria.

Según su creadora, el comunicarse vía redes sociales con los y las estudiantes pertenecientes a algún pueblo originario y también con estudiantes de establecimientos educativos de América Latina les permitiría formular entrevistas que podrían replicarse como exposiciones orales o escritas, por

ejemplo, en productos audiovisuales con base documental producida en grupos.

La posibilidad de crear y construir conocimiento por parte de los y las estudiantes era propuesta para que lograsen enfrentar los desafíos propios de los contextos culturales basados en la pluriculturalidad, porque el diario vivir es un constante cuestionamiento entre el juego de valores rivales en dichos contextos.

Cuando las personas materializan sus ideales en diferentes tipos de prácticas, les permite ver el mundo de otra forma. Su filosofía personal se va transformando para ampliar la mirada universal de su existencia y propósitos y, a la vez, un ser humano realizado puede crear una mejor cultura desde la construcción del lenguaje originario, con elementos de todo tipo: costumbres, herramientas, mejores procedimientos, normas, instituciones e ideas.

Sentirse creadora es una de las alegrías más grandes. Porque nos permite olvidarnos de nosotras mismas como sujetas e identificarnos con algo propio, en el más alto sentido, además, sentimos satisfacción en el corazón profundamente y creamos un pequeño mundo. En este sentido, una de las limitaciones que sentimos al vivir la experiencia fue la restricción formadora que tiene el cuerpo docente con respecto a la noción de Liderazgo Pedagógico, que soslaya la posibilidad de motivar la creación en sus estudiantes y aprender de ellos/as.

Posiblemente, para un Liderazgo Pedagógico que proviene del mundo originario existe una predisposición, ya que, en su generalidad, las personas se relacionan con los demás bajo identificaciones y emociones que construyen en relaciones sociales basadas en ello. No obstante, es una disposición en personas interculturales que basan su vida practicando aprendizajes propios con otras personas, debido a que continuamente

te están observando al otro/a, en un lenguaje emocional, que nos permite dar un sentido más significativo a la sociedad que se va gestando.

“En el siglo XXI, la escuela se define como una organización abierta y el desarrollo de liderazgos será clave en esta relación con el entorno” (Uribe, 2005). En consecuencia, no pueden sus directivos, directivas, profesores y profesoras sólo administrar o gestionar la institución escolar sin darle una orientación y visión de mediano y largo plazo, asociada a los requerimientos del presente siglo.

Esta es una de las razones por la que surgen cuestionamientos tanto desde las prácticas internas como externas, protagonizadas por el movimiento ligado al ámbito estudiantil, acerca de la concepción pertinente sobre lo que entendemos por educar.

Las organizaciones, quienes no han desarrollado grandes capacidades en el plano de la sociabilidad efectiva, dentro de lo local, generalmente están situadas desde una lógica demandante más que productiva, por lo cual se autoimponen el ‘no desarrollo’ de soluciones propias a sus necesidades, dejando la responsabilidad en los administrativos (OPECH, 2010).

Lo anterior se acompaña de una carencia de control y de presencia del Estado en los Departamentos Municipales de Educación (DEM). Estos son en su conjunto la demostración de que la centralización unitaria de las políticas públicas impide el desarrollo de la pertinencia contextual y de los significados propios de la experiencia pedagógica, al dejar de lado las posibilidades de descentralización.

Se ha dejado de lado la experiencia, en la comunidad escolar, como espacio válido de integración y de comunicación social con el entorno y con el medio natural, aumentando también la capacidad para relacionar

todos los factores involucrados en un problema, como, por ejemplo, el mestizaje de la sociedad chilena, resultado de la relación entre españoles y otros europeos con los pueblos originarios en Chile.

Hay muchas brechas en la consideración del mestizaje. Dussel (1994) sostiene que existe una cultura de distancias más que de aproximaciones en el mestizaje indígena latinoamericano, que hereda, como consecuencia, una crisis epistémica en un marco de colonialismo nacido en el siglo dieciséis y continua vigente hasta el día de hoy.

En el presente el campo semántico del colonialismo cambia en la medida que su significado se adapta a este tiempo. Es por este motivo que la transformación de la subjetividad en la cultura chilena debe cambiar para involucrar principios de pertinencia, cuestión que se hace más tensa aún cuando establecemos que el emplazamiento de dicha organización se construye sobre una exclusión a partir de la noción centro-periferia, en relación al acceso y el consumo de conocimiento.

También influye la tendencia educativa que está ligada al servicio de la economía más que a la búsqueda de saberes y hechos educativos que otorguen significancia a la práctica pedagógica. Principalmente, porque se han dejado de lado nuestros sentires en la construcción de la observación y el pensamiento originario, para relacionar saberes que se van reafirmando en la experiencia pedagógica.

Los derechos humanos esenciales para lograr objetivos pluriculturales nos permiten conceptualizar el significado educativo a partir, también, de las auto-identificaciones que adscriben los liderazgos en su experiencia pedagógica. Es necesario, también, por este motivo, asumir un dinamismo pertinente a los saberes, para construir entre todos y todas una cultura que desafíe la exclusión y se empodere de la complejidad

relacional para abordar los factores que inciden en un problema.

Idealmente se debe comenzar por un diálogo intercultural, es decir, de un modo distinto al actual lenguaje académico e institucional, nos dice Dussel (2005). Debe ser un diálogo multicultural que no presupone la ilusión de la simetría inexistente entre las culturas. Comenzar por la inspiración que trata de extinguir las relaciones positivistas vigentes en la educación chilena, en las formas mantenidas en la ilustración del saber, incluyendo la baja formación inicial que tenemos en los desafíos de orden superior, como la creación y la relación de saberes, en la sociedad chilena.

La inspiración que propone el pensamiento de orden superior que mencionamos, al incluir el pensamiento creativo, permite la capacidad individual de adaptarse a las circunstancias que están definidas dentro de una estructura que requiere de avances colectivos e individuales.

En Estados Unidos el pensamiento complejo es vinculado a la educación cuando Matthew Lipman hace dos aclaraciones respecto del logro de la enseñanza del pensamiento de orden superior:

- a) Las destrezas cognitivas no son la vía que mejore el pensamiento de orden superior, como se suele presentar; si no, más bien, es el pensamiento de orden superior el que actúa como contexto en el que las destrezas cognitivas se perfeccionan.
- b) La comunidad de indagación, cuando emplea el diálogo es el contexto social más adecuado para la generación de orden superior (en Grau et al., 2010).

En Lipman, la lógica y la estética se unen en la creatividad. Él crea un método que aunará las mismas necesidades que conce-

bía desde sí para finalizar con la exclusión de la que fue parte al ser un estudiante con negativas experiencias evaluativas en su formación educativa, considerando una comunidad de indagación de orden superior, con las novelas que forman en pensamiento lógico y creativo, como método educativo basado en la literatura.

Ha habido un aumento en la validación de la violencia como medio legítimo de entendimiento, en nuestras imágenes cotidianas, en dichas culturas de exclusión. Este hecho influye en el desarrollo de la comunidad de indagación, porque ha debilitado la creatividad para resolver, incide en violencia para las creadoras que la mantienen, porque la unión del pensamiento lógico y la creatividad deriva en asertividad y esta característica atenta con el sistema escolar chileno en general.

Añadiendo a la afirmación anterior, agregamos que el ser humano es un sistema abierto también (Morin et al., 2003). Es por este motivo que se posiciona en la sociedad sistémica en elípticas que, desde un punto de vista, se involucra en dinámicas complejas en el permanente proceso subjetivo que desarrolla la literatura.

Esta complejidad subjetiva que desarrolla la literatura despierta una construcción de conocimiento importante de abordar, cuando conciliamos la comunidad escolar, pues de este modo cada uno y una debiera representar su acción dentro del libreto escrito por el Proyecto Educativo Institucional Intercultural. Sin caer en el excentrismo, esta afirmación ampliaría el modo de resolver los problemas en consideración a la comunidad de indagación y la unión entre el pensamiento lógico y la creatividad.

En la línea del Pensamiento Complejo de Edgar Morin (2003) en educación, se asigna un papel crucial al juego educativo. Es por este motivo que Rodríguez (2016) propone el “juego de rol como estrategia de

enseñanza”, para desarrollar filosofía educativa en acción.

Como forma de ampliar el saber, también lo es para Morin (1995) la perspectiva de ser humano antropo-bio-cósmico, que cuestiona el orden mecanicista del universo autoorganizador e incluye la dialógica completa entre orden y desorden considerando una nueva imagen de la naturaleza directamente en la cultura.

Con respecto al desarrollo de la cultura dinámica, debemos conocer ¿cómo conocen otros sistemas culturales? y, ¿cuál es su lenguaje?

Por ejemplo, los chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela (1984), con respecto a la internalización del conocimiento concluyeron, desde la biología, una teoría sobre la construcción del lenguaje de animales sociales, señalando que éstos tienen relaciones interpersonales estrechas, basadas en el afecto, y asociadas a la recolección de alimentos y al acto de compartirlos.

Este hecho nos permite desde ya asumir el desafío de un pensamiento complejo con respecto a las relaciones sociales y al relacionar saberes, además de otorgar significancia a la pedagogía en torno a estos ejes.

Podemos añadir también que la relación subjetiva para las bases originarias que viven ligadas a la vida en comunidad y a la tierra, están muy unidas en relación al trabajo, de un modo orgánico y complementario con el tiempo, la capacidad humana de los trabajadores y la finalidad de éste.

Surge, entonces, la necesidad de incluir el conocimiento que nuestra especie genera cuando existe en unicidad con la naturaleza, en un marco de sistema político-social, es decir, pensar la intersubjetividad en la comunidad escolar.

Esta aproximación a la epistemología intersubjetiva en la organización escolar es visible cuando la relación aprendiz-actor está diseñada de modo que “el que aprende y empieza a saber se ve transportado hacia

un mundo de otras relaciones. Abandona la subordinación para entrar en la coordinación” (Lenkersdorf, 2005). Por tanto, las relaciones intersubjetivas, basadas en el “yo soy” personal y colectivo, establecen significados propios que construirán nuevas apreciaciones del Liderazgo Pedagógico con la naturaleza, basadas en el “yo soy/ estoy”. Esta noción debiera ser la inspiración para reproducir los principios que inspiran la posición de nuestra cultura escolar y sus consecuencias visibles, en hechos provechosos que nos entreguen un resultado pertinente para el ser y estar continuo.

Es por este motivo que dicha pertinencia se aborda desde la construcción, una construcción intercultural que se valide considerando los derechos humanos interculturales post-imperiales y su hermenéutica, consignando un objetivo analítico distinto, en el que “los derechos humanos pueden ponerse al servicio de una política progresista, emancipatoria” (De Sousa, 2010, p. 63). Este aporte de pertinencia y construcción en el contexto curricular logra un nuevo diseño que nace de la observación de un territorio determinado, para acogerlo, tanto al territorio como a sus sujetos y sujetas, en la dimensión intersubjetiva en toda la magnitud que este concepto significa.

Esta experiencia en educación demostró que, si se mantienen los roles de modo estático e individual, no se podrán desarrollar las diferentes destrezas que nos permitan hacer frente a esta problemática desde la búsqueda de un sentido de la comunidad escolar, que nos deja como interrogante la comunidad de indagación.

En el acto de relacionar el conocimiento, los autores Maturana y Varela (1984) establecen sobre los vertebrados sociales y los insectos un camino posible y aproximado a los liderazgos que cambian, que bien pudieran situarse en los Liderazgos Pedagógicos del sistema educativo.

[...] Imaginemos un rebaño de ungulados, tal como los antílopes, que viven en terrenos montañosos. Si alguna vez hemos tenido ocasión de acercarnos a ellos, habremos notado que tan pronto nos hallamos a unos cien metros, todo el rebaño huye. Corrientemente huyen hasta alcanzar una cima un poco más alta, desde donde se vuelven a observar al extraño. Sin embargo, para pasar de una cima a otra, deben pasar también por el valle que les impida la vista del visitante. Aquí se hace evidente un acoplamiento social: el rebaño se mueve en una formación que lleva al macho dominante a la cabeza, seguido de las hembras y los juveniles. Cierran el rebaño otros machos, uno de los cuales rezagan en otra esquina más cercana y mantiene al extraño a la vista mientras los demás descienden. Tan pronto se han alcanzado la nueva altura se les une (p. 125).

El ejemplo anterior de cómo se articulan los rebaños de Ungulado, en su modo animal de organización, nos deja como imagen un posible modo de pensar decisiones para los Liderazgos pedagógicos. Porque este modo animal de organización se aproxima a la observación que probablemente hicieron los y las pertenecientes al mundo antiguo latinoamericano, al mantener viva la base del trabajo con la tierra, con la emoción y principalmente con el sentido orgánico del mundo, que en todo el conjunto de sus prácticas dio origen a la relación intersubjetiva.

Esta breve síntesis planteada ha permanecido en la oralidad de los actuales pueblos originarios, desde que se concibe una construcción de mundo en la observación continua de la naturaleza y del mundo animal.

Por cierto, la transmisión de conocimiento ha dicho que se sabía cómo organizar destrezas autónomas ligadas a un grupo y que esta instancia permitía estar en constante dinamismo y creación.

Esta acción acogedora con el entorno, desde un estar instintivo que nace del sentir como fórmula de pensamiento, fue el ápice del mundo antiguo europeo y latinoamericano también en donde el escuchar asume a todo lo que rodea, “he aquí otro aspecto del escuchar que se agrega gracias a los tojolabales. No sólo escuchan al nivel social, sino que escuchan las plantas, los animales y toda la naturaleza” (Lenkersdorf, 2008, p. 9). Esta continua perspectiva orgánica de los y las sujetos(as) transformaría la organización interna para abordar las crisis que invitan al cambio y relacionarse de un modo distinto con el lenguaje de las emociones asumiendo el escuchar a la naturaleza.

Para lograrlo se debe ser capaz de mantener un sano cariño a sí mismo/a y establecer relaciones amorosas con lo demás, para noblemente lograr abrir una sensorialidad distinta, que potencie la percepción del mundo, desde un plano global y universal, crearlo y reafirmarlo como líderes pedagógicos, para transmitirlo.

Si continuamos manteniendo una educación chilena que sea incapaz de sostener un sistema educativo de relaciones interculturales, es muy probable que las labores pedagógicas estén soslayando la construcción de nuevas posibilidades de trabajo, en la idea formativa del “yo soy” de los futuros y futuras agentes de cambio.

La mayoría de los y las que tuvieron la experiencia pedagógica en esta comunidad escolar valoran la interculturalidad urbana que conocieron. Es principalmente por este motivo que los resultados del Liceo Municipal Alcalde Jorge Indo, con respecto a su particular propuesta curricular, es valorada por los y las estudiantes, pero a la vez su Proyecto Educativo se detiene si no se mantiene en una continua reflexión crítica del proyecto que se desea mantener vivo en su actualización constante.

LA VOLUNTAD DE SENTIRSE MESTIZA ES UN ENTRAMADO DE EMOCIONES COMPLEJAS

Sobre la existencia de discriminación y racismo de la sociedad actual con los pueblos originarios vivos, dentro del establecimiento, se reducen como violencia tácita, en la juventud escolar y en los adultos profesionales, se subsana con un racismo encubierto de parte de ellos, y el desafío de seguir descubriendo nuevas realidades para el grupo que lidera el Proyecto Educativo.

Toda la comunidad escolar visibilizada en sus estamentos conoce su base cultural originaria a partir de las culturas madres americanas y los pueblos originarios vigentes; sentirse un o una mestizo/a que las transporta en la vida cotidiana de la cultura escolar es un desafío de alto alcance que debe entenderse desde la psicología escolar y como conjunto de actores considerando el punto de vista sistémico, para acabar definitivamente con la discriminación y el racismo, debido a que, tanto en lo individual como en lo colectivo, todos y todas tenemos distintas experiencias que aportan a la mantención de estas negativas prácticas.

Sobre la práctica pedagógica de los educadores y educadoras de pueblos originarios que trabajan el cultivo de los saberes que promueve el Sub Sector "Culturas Originarias de América", ésta se sostiene curricularmente en la figura de la Coordinación Intercultural, la que, además de potenciar la intersubjetividad amorosa de dichos pueblos en su enfoque didáctico proveniente del mundo originario latinoamericano, en lo técnico pedagógico firma las actas de las evaluaciones que los y las educadoras de los pueblos originarios realizan y que se hacen explícitas en el libro de clases, apoyando su trabajo metodológico en una reunión semanal que se remunera, como hora de planificación y de diseño curricular, considerada a valor hora docente formal para

los y las educadoras de la cultura originaria también.

El conjunto de experiencias pedagógicas que tienen los y las educadoras de pueblos originarios, la figura de la Coordinación Intercultural y el Programa Propio de Estudios son los responsables de visibilizar saberes que provienen de una continua historia antigua latinoamericana considerada como innovación curricular.

Desde esta perspectiva, la innovación fue todo un desafío. Debido a que todo cambio y nuevo conocimiento demanda más tiempo de trabajo, al incorporar la reflexión y el sentido educativo en la construcción de su significado pedagógico a partir de la experiencia, que se vive y se siente a diario como un lenguaje también. Podemos añadir que se mantuvo en la propuesta curricular, pero tuvo sus limitaciones principalmente por la concepción de pedagogía que tenían sus actores, permeada actualmente por la transmisión de la enseñanza, que busca la negación de la búsqueda constante de su significado.

Un gran aporte es la Coordinación Intercultural, porque trabaja en el apoyo del Programa de Estudio, en Jornadas de Reflexión Pedagógica y en la mantención de alianzas que estratégicamente promuevan la actualización de saberes, además de pertenecer al Equipo de Gestión.

Esta responsabilidad debiese ser asumida por un/a profesional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que lo lidere pedagógicamente; idealmente una persona perteneciente a alguno de los pueblos originarios presentes en Chile, o bien, una persona chilena intercultural, que instale su rol como figura plenamente relacionada a la antigua costumbre de dialogar y socializar en grupo, para tomar decisiones asertivas que favorezcan a su equipo respecto de los saberes de las culturas originarias de América y, por supuesto, que considere también el uso del lenguaje originario que proviene

de la observación animal, para proponer la relación intersubjetiva constante, otorgada en la emoción, la creación y los saberes sentidos, mediante esta práctica política.

CONCLUSIONES

Se aprecia que esta experiencia fue un aporte educativo a la validación de la territorialidad de los pueblos originarios vivos de Chile, que comienza con la incorporación de la historicidad de la historia antigua americana desde las culturas madres o prístinas hasta el presente, un punto de inflexión importante para detenerse y destacar, porque la historia eurocéntrica y el colonialismo temprano las silenciaron.

La claridad que tuvieron acerca del uso del mecanismo de la normativa vigente para descentralizar el currículum y potenciar de significación las prácticas pedagógicas hicieron consolidar un pluriculturalismo intercultural en la cultura escolar.

Un acierto fueron las costumbres de éstas, en la Transversalidad y los cimientos que se originan en las Culturas Madres de América, en el Objetivo Fundamental del Programa de Estudios, con clara diferenciación de una clase de prehistoria americana, que se centra en la descripción del saber más que en la internalización de una vida distinta con principios que promuevan el pluriculturalismo, la interculturalidad y la integración de Chile a Latinoamérica, con ayuda de la intersubjetividad originaria.

Constatamos que es posible alcanzar la interculturalidad urbana cuando se piensa la pedagogía como una ciencia que nace de la experiencia pedagógica y su liderazgo que se cuestiona preguntas sencillas que responden a un modo complejo de entendimiento; porque relaciona su cuestionamiento constante en torno a su significado, asumiendo las problemáticas del contexto con la motivación de buscar respuestas

acertadas que propicien el desarrollo de la juventud escolar y, por consecuencia, el porvenir de una sociedad distinta basada en la transformación de la educación chilena.

En esta experiencia la transformación al significado educativo del establecimiento se hizo visible en su innovación curricular y en la forma de resolver la discriminación de la historia de los pueblos originarios de América, que hizo a través de la profunda observación del mundo originario, que pone en práctica la intersubjetividad que escucha a la naturaleza.

Esta es posible cuando se afirma en una práctica pedagógica y cotidiana el “yo soy/estoy” un avance cultural con el entorno natural, en el que cada día dentro de un establecimiento con fines públicos es un desafío difícil de acoger como emoción continua, sobre todo considerando las emociones negativas que provienen de contextos de exclusión en todo su entramado sistémico.

Esta instancia se vio limitada por parte de la formación docente entregada en la educación superior chilena. El cultivo del “yo soy/estoy” de los y las futuras Líderes Pedagógicas debe promover la formación de personas interculturales que empatizan a partir del lenguaje de las emociones que escuchan en todo su entorno. Posteriormente, aprehendido el significado pedagógico basado en la experiencia y la emoción de relacionarse de modo intercultural con las personas. En la cotidianeidad prevalecerá el desafío continuo de mantener el diseño de su enseñanza que permita la incorporación del espíritu renovador, en su relación con la naturaleza del entorno, entre pares y sobre todo con el estudiantado.

Desde el punto de vista de la juventud, futuros y futuras agentes de cambio de la sociedad vigente, queda la claridad de una sociedad mestiza con los pueblos originarios de América al valorar su continua historia desde la antigüedad americana. Por-

que el estudiantado perteneciente a pueblos originarios encuentra sus similitudes con la población inmigrante internacional y los otros pueblos originarios vivos; también la juventud chilena crece al encontrarse como mestizo/a al relacionarse con personas, considerarán una dimensión más profunda para observar el mundo y se sentirán parte integrante de la naturaleza, que proviene de su afecto-emocionalidad en todo tipo de construcciones de conocimiento. Esta profundidad, que supera la liviandad escolar con respecto al conocimiento, influirá en ellos para doblar la rueda del racismo y la discriminación, que ha otorgado la baja autoestima en los y las pertenecientes a pueblos originarios, asumiendo un posible “yo soy/estoy” con un conjunto de personas que le otorgan también una raíz a la cultura popular de la sociedad chilena.

Todos los mestizos y mestizas se nutren con el programa propio “Culturas Originarias de América” que soluciona los problemas cotidianos que deja la invisibilización de las personas y sus historias de origen.

Para lograr situar la interculturalidad urbana que remueve significados educativos, es viable la innovación educativa que empodere a la oralidad originaria, al retratarla como un lenguaje que es construido al igual que un libreto o una novela, cuales serán el conjunto de saberes complejos que enmarcará a toda la comunidad escolar.

Esta experiencia educativa de ningún modo podría haberse hecho efectiva si no tuviera como componente a la voluntad. Una energía constante que nace y que moviliza la relación de los saberes, el sentir-estar como mestiza/o, hijo/a de la herencia antigua americana y la lealtad de sentirse uno/a más de la naturaleza escolar, para resolver continuamente toda su problemática.

Todo lo anterior sería posible volver a reconstruirse, caminando junto a todos los hijos e hijas, que nacen al igual que personajes de una novela en esta voluntad amo-

rosa de sentirse en un constante “yo soy / estoy” con la naturaleza que nos rodea.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTINAO, C. (2006), *Propuesta de Adecuación de Planes y Programas Sector Historia y Ciencias Sociales Sub Sector Culturas Originarias de América*. Municipalidad de Quilicura, Departamento de Educación. Liceo Alcalde Jorge Indo RBD 25182-8. Directora: Ana León Castro.
- DE SOUSA, B. (2010), Hacia una concepción intercultural de los derechos. En *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (pp. 63-87), 1ª Ed. Montevideo, Uruguay: Trilce Ediciones.
- DUSSEL, E. (1994), *El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- DUSSEL, E. (2005), *Transmodernidad e interculturalidad* (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UNAM- IZ).
- GRAU, O., ÁLVAREZ, J. y OTROS (2010), *La concepción de la infancia de Matthew Lipman*. Santiago de Chile: CIFICH, Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile.
- HUAIQUI, M. y ANTINAO, C. (2010), Programas propios: Una necesidad de innovación pedagógica. Ponencia en: Congreso de Estudiantes de Historia sobre Memorias y Pensamiento Crítico en Chile y América Latina. Experiencias Educativas y Nuevas Prácticas Pedagógicas, Santiago, Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile.
- LENKERSDORF, C. (2005), La acción nosótrica, El nosotros en el contexto sociopolítico, El antimonismo y la complementariedad y El nosotros y la intersubjetividad (pp. 59-120). En: *Filosofar en clave tojolabal*. 1ª Edic. México DF: Ediciones Miguel Ángel Porrúa, Colección Filosofía de Nuestra América.
- LENKERSDORF, C. (2008), *Aprender a es-*

- cuchar*. Manuscrito de Carlos Lenkersdorf como aporte al curso "Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile y América Latina". Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile (pp. 3-38).
- MAALOUF, A. (1999), *Identidades asesinas*. 1ª ed. Trad. Villaverde, F. Madrid, España: Alianza Editorial.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1984), Los fenómenos sociales. En: *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano* (pp. 121-135), 4ª Ed. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MORIN, E. (1995), *La relación antropo-bio-cósmica*. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/146188173/MORIN-Edgar-1995-La-Relacion-Antropo-bio-cosmica-pdf>
- MORIN, E.; ROGER E. y MOTTA, R. D. (2003), La misión de la educación para la era planetaria. En: *Educación en la era planetaria* (Epílogo, pp. 118-140). Barcelona, España: Gedisa.
- OPECH (2010), *De actores secundarios a estudiantes protagonistas, Versión 2.0*, 2ª Ed. Santiago de Chile: Editorial Quimantú.
- RODRÍGUEZ, R. (2016), Filosofía política en acción. El juego de rol como estrategia de enseñanza. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(29), 165-174.
- URIBE, M. (2005), El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: Un desafío de orden superior. *Revista PRELAC*, 1, 107-115.

MUJERES MAPUCHE EN LA BÚSQUEDA DEL EQUILIBRIO Y DEL KUME FELEN

MAPUCHE WOMEN IN SEARCH OF BALANCE AND THE *KUME FELEN*

MILLARAY PAINEMAL MORALES*

* Coordinadora Red de Mujeres Mapuche Trawun Pu Zomo.
Socia fundadora de la Asociación Nacional de Mujeres Rurales e Indígenas (ANAMURI), Chile.
millaraypainemal@yahoo.es

RESUMEN

Este artículo aborda el proceso organizacional de las mujeres mapuche a partir de la década de los años noventa y de las motivaciones que llevaron a su surgimiento, como es el acceso a recursos del Estado, y el abordaje de temáticas poco visibilizadas como la violencia intrafamiliar inserta en el contexto de otras violencias, como el racismo y la discriminación. Las organizaciones de mujeres mapuche analizan la vigencia del sistema jurídico mapuche o *azmapu* y su aplicabilidad en casos de violencia doméstica. Para ello apelan a recuperar elementos de la cosmovisión mapuche, como la dualidad y la complementariedad entre los seres humanos y la naturaleza. Asimismo, consideran fundamental el establecimiento de alianzas con organizaciones de mujeres a nivel nacional e internacional, como es su articulación a la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), y de Vía Campesina a nivel mundial. Desde aquí unen sus voces para denunciar los diversos tipos de violencia a través de una campaña mundial contra la violencia hacia las mujeres en el campo y debaten la propuesta sobre feminismo campesino y popular.

Palabras clave: Mujeres mapuche, violencia doméstica, racismo, discriminación, Coordinadora Latinoamericana de organizaciones del campo, CLOC, Vía Campesina.

ABSTRACT

This article addresses the organizational process of *Mapuche* women since the 1990s and the motivations that led to their emergence and appearance, such as access to public resources and the discussion of issues until then not visualized or addressed, like domestic abuse in the context of other forms violence such as racism and discrimination. Various *Mapuche* women's organizations have analyzed the validity of the *Mapuche* legal system or *azmapu*, in regards to its applicability to cases of domestic violence. In order to do this they appeal to recovering certain elements of the *Mapuche* world view, such as the duality and complementarity between humans and nature. These women also consider it fundamental to establish alliances with other women's organizations at national and international levels, such as their coordination with the Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones de Campo (CLOC), and La Via Campesina, an international peasant's movement. From here they join their voices to denounce the various types of violence through a Global Campaign Against Violence Towards Women in Rural Areas, and also debate the proposal of both a peasant and popular feminism.

Keywords: Mapuche women, domestic violence, racism, discrimination, Coordinadora Latinoamericana de organizaciones del campo, CLOC, Via Campesina.

Recibido: 14.03.16. Revisado: 10.04.16. Aceptado: 06.06.16.

MUJERES MAPUCHE EN LA BÚSQUEDA DEL EQUILIBRIO Y DEL KUME FELEN

Las mujeres mapuche históricamente han aportado a la lucha de su pueblos y a la autonomía de sus territorios, aunque muchas veces este aporte ha sido invisibilizado por la historiografía oficial dominante y por sectores de la propia sociedad mapuche que no reconocen su capacidad de agencia como sujeta social y política.

En América Latina, en la década de los noventa se produce una emergencia de nuevos actores sociales, entre ellos los pueblos originarios, todo esto en un contexto marcado por la recuperación de la democracia y de la implementación de políticas neoliberales con la consecuente privatización de los bienes naturales como el agua, tierras y semillas. Chile es uno de los países que mejor ilustra las consecuencias de las privatizaciones y la pérdida de los derechos sociales para amplios sectores de la población.

En el caso de los pueblos originarios existe una ley indígena que fue promulgada el año 1993 y que, a través de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), promueve la asociatividad en organizaciones funcionales, como un requisito para acceder a proyectos de desarrollo, pero que ha traído como consecuencia la desarticulación de la organización tradicional, que es la que norma los aspectos culturales de la sociedad mapuche. Junto a este proceso, las mujeres mapuche se organizaron al alero de esta ley teniendo como objetivo acceder a recursos del Estado y junto a ello abordar temáticas específicas como la salud sexual y reproductiva, la violencia intrafamiliar, esta última inserta en el contexto de otros tipos de violencia, como el racismo y la discriminación, proveniente tanto del Estado como de la sociedad chilena.

En el año 1998 organizaciones de mujeres mapuche se vinculan a otras redes más

amplias, como es el caso de la Asociación Nacional de Mujeres Rurales e Indígenas (ANAMURI), que surge en 1998 en Buin, Región Metropolitana. Aunque en sus inicios esta organización nacional omitió la variable indígena, en el año 2000 se logra incorporar en su sigla la letra "I" de Indígena. A partir de su creación, esta Asociación Gremial cuenta con líneas de acción como es la capacitación y formación y además forma parte de Campañas por la soberanía alimentaria y la recuperación de las semillas, y en los últimos años está impulsando la campaña mundial denominada "Basta de violencia a las mujeres en el campo".

Frente a esta realidad ANAMURI el año 2016 realizó en Cañete un Tribunal de denuncia a las transnacionales que se encuentran emplazadas en los territorios mapuche especialmente las forestales que han arrasado con el bosque nativo, secado las aguas de esteros, pozos y ríos. Las consecuencias de este modelo de desarrollo han sido el empobrecimiento de las comunidades, migración de jóvenes y mujeres a las grandes ciudades, lo que conlleva la pérdida de la cultura. Frente a esta realidad, las mujeres organizadas exigen y demandan al Estado el respeto de sus derechos como pueblos y a ser consultados, tomando como herramienta el Convenio 169 de la OIT, vigente desde el año 2009.

Este instrumento internacional fue abordado por las mujeres indígenas que forman parte de ANAMURI en su Encuentro Nacional realizado en Padre Las Casas, Novena Región, en el año 2013. Aquí plantearon que, "a pesar de los avances, en las normativas internacionales y la aprobación del Convenio 169 de la OIT, las mujeres y los pueblos indígenas continúan siendo avasallados por las grandes empresas transnacionales, especialmente mineras y forestales, que están amparadas en políticas débiles del Estado y que afectan la dignidad y derechos como pueblos originarios" (Do-

cumento Declaración Encuentro Mujeres Indígenas, 2013).

En este mismo evento se enteraron por la prensa de la noticia entregada por el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) sobre los casos de violencia intrafamiliar contra mujeres mapuche en el que se invocó el Convenio 169 de la OIT para dejar libre a los agresores. Esta situación motivó a las dirigentes a emitir una declaración pública rechazando esta medida de los tribunales, dejando en claro que “la violencia machista, heredada del sistema patriarcal, no forma parte de la cultura ancestral del pueblo mapuche y de ningún pueblo indígena del país” (Carta Pública, marzo 2013).

Desde el año 2012 se ha venido solicitando por parte de la defensa los llamados “acuerdos reparatorios” para las mujeres mapuche que han sido víctimas de violencia y sus agresores. Estos llamados acuerdos reparatorios en algunos casos han sido acogidos por los Tribunales de Garantía, la Corte de Apelaciones de la ciudad de Temuco y la Corte Suprema de Justicia. En tanto, la Fiscalía se ha opuesto a esta medida apelando a la aplicación de las normas internacionales que promueven y garantizan una vida libre de violencia a la mujer, especialmente la Convención de Belem do Pará y la Convención contra Todas las Formas de Discriminación hacia la Mujer (CEDAW).

Si bien es cierto el Convenio 169 de la OIT es un instrumento importante para el movimiento indígena y su aprobación fue largamente esperada, algunos líderes mapuche señalan que “el contar con un instrumento internacional como el Convenio 169 ha significado un avance, pero hace olvidar nuestras normas culturales internas, a veces por el desconocimiento del lenguaje o por una reproducción cultural se ha ido perdiendo la propia jurisprudencia interna” (Héctor M., 2014).

Sin embargo, esto nos lleva a preguntar-

nos acerca de la vigencia de las normas jurídicas o del Azmapu en las comunidades y si posible reconstituir esta norma al interior de la sociedad mapuche, teniendo en cuenta que aún los diversos pueblos existentes no están reconocidos en la actual Constitución que nos rige y sólo se alude a una nacionalidad única, la chilena. En la actualidad existe un movimiento ciudadano que está exigiendo contar con una Asamblea Constituyente y por una nueva Constitución política donde se declare la plurinacionalidad y el reconocimiento de la justicia indígena.

Hoy en día el pueblo mapuche se encuentra en un proceso de descolonización y de la recuperación de su memoria histórica que aún se encuentra presente al interior de las comunidades, como lo evidencia el testimonio que se presenta y que hace alusión a casos de aplicación de la justicia propia:

Los cerros o *cuel* tenían una función, ahí se reunían los más ancianos para eventos políticos religiosos y para tribunales. Se colocaban en semicírculo y la persona tenía que hablar, diciendo “yo hice esto, cometí este error, hice este desequilibrio, de esta forma puedo resarcir”. Ahí tenía que hacer un *curamentu*, tú ofreces tu ojo, *curramentu*, era entre comillas una maldición, el mismo se imponía eso, *kurran*, es un huevo, *entu* significa sacar el huevo del ojo, te entrego mi ojo si no cumplo (Héctor M., 2014).

Este testimonio muestra el rol que tenían anteriormente los ancianos y ancianas al interior de la sociedad mapuche y de su incidencia para la resolución de conflictos intrafamiliares. En otros casos se sancionaba al agresor que había cometido un delito a través de medidas como no poder asistir a las ceremonias espirituales como el *guillatún* o definitivamente irse de la comunidad.

Hoy en día, producto del proceso de globalización, el modelo de familia mapuche ha cambiado, es decir de una familia

extensa a una familia nuclear, constituida por padres e hijos, que ha provocado la pérdida en el traspaso de elementos culturales, de los más ancianos a los jóvenes y niños, y que se manifiesta en el siguiente relato:

Anteriormente, cuando una mujer se casaba, la familia estaba siempre pendiente de cómo la estaban tratando. Si ocurría algo, los adultos aconsejaban. Hoy en día esto no ocurre, las parejas jóvenes se casan al estilo occidental dicen: “el que se casa toma su propia decisión, es dueño de hacer lo que quiere”. Existe una falta de comprensión de cómo se debe vivir (Manuel Manquepi, 2001).

En este proceso de pérdida de la cultura, los medios de comunicación como la radio, televisión e internet han influido especialmente en las nuevas generaciones, como lo muestra en el relato siguiente:

Hoy los viejos no tienen incidencia en los matrimonios jóvenes, la participación de ellos es nula, antes ellos acompañaban con el consejo, ellos participaban. Ahora los jóvenes están buscando a su pareja por internet. No hay participación del grupo familiar. Eso es producto del individualismo con el que actúan las nuevas generaciones (Héctor M., 2014).

Es indudable que la sociedad mapuche ha debido enfrentar fuertes presiones aculturativas del Estado chileno y de un sistema económico neoliberal que impone, a través de medios de comunicación masivos, un modelo de sociedad basado en la competencia, el individualismo y el consumo, lo que ha provocado graves conflictos inter e intrafamiliares, como lo ilustra el siguiente testimonio:

Estamos en una crisis de representatividad interna tradicional, hoy día no sabemos cuál es la postura de los lonkos,

cuál es su legado, primero reconocer que estamos en una situación de crisis, de representatividad interna. Si se puede lograr algo, empezar a resolver los temas de violencia a nivel familiar (Héctor M., 2014).

Respecto a la temática de la violencia intrafamiliar, el Estado y sus instituciones no cuentan con mecanismos que ayuden a resolver esta problemática, más bien las políticas estatales han victimizado a las mujeres y no se las considera sujetas de cambio y que, a través de sus organizaciones y de las comunidades, pueden aportar algunas soluciones para esta temática.

Es así que las mujeres mapuche, al acudir a la justicia chilena, deben enfrentarse a un Estado racista y patriarcal que las violenta, no considera sus aspectos culturales y no da respuesta efectivas a sus verdades inquietudes y necesidades. De igual forma, en instancias estatales, a las mujeres se las culpa por la situación vivida y por ser parte de un pueblo que está siendo en la actualidad estigmatizado por los medios de comunicación como violento y terrorista. El siguiente testimonio muestra los diversos tipos de violencia que deben enfrentar las mujeres mapuche:

Partiendo por las iglesias, ha sido una violencia, no te respetan que tienes una propia religión, los partidos políticos nos dividen, entre familias alegan, perjudican la cultura, no te dejan expresarte. Todos los días tenemos violencia en los consultorios de salud, en las municipalidades, con los vecinos, por el alcohol tenemos gente enferma en la comunidad, no hay tranquilidad. Por el alcohol vienen todos los problemas, estamos bombardeados (Patricia P. Cholchol, 2014).

Este relato da cuenta de los diversos tipos de violencia que deben enfrentar y resistir las mujeres mapuche que forman parte

de las comunidades y en el medio urbano, como son la violencia estructural, la violencia política, el racismo y discriminación étnica, la violencia espiritual y violencia intrafamiliar. Es necesario, señala, que para abordar la llamada violencia intrafamiliar se debe analizar primero todo el entramado de estas violencias y apuntar a la prevención, considerando los aspectos culturales de los pueblos originarios.

RECUPERANDO EL EQUILIBRIO PARA UN KUME FELEN

Es necesario señalar que la noción de dualidad y complementariedad que algunas organizaciones de mujeres mapuche están retomando no está referida sólo a la relación entre hombre y mujer, sino que contiene una mirada más amplia, de múltiples dimensiones, que está interconectada con el universo, con la naturaleza, con la espiritualidad, la que hoy esta siendo invadida por sectas religiosas occidentales.

Algunos sectores de mujeres mapuche socializadas en las zonas urbanas han criticado la postura que reivindica la noción de complementariedad, que es parte de la cosmovisión mapuche, por considerar que es romántica, anclada al pasado y que oculta las desigualdades de género. No obstante, para las mujeres que viven tanto en comunidades y en zonas urbanas y que forman parte de redes mas amplias, como es el caso de ANAMURI, es una posibilidad que abre puertas para recuperar el equilibrio y la armonía así como establecer nuevas relaciones de género basadas en el respeto y la horizontalidad, que están intrínsecamente ligados a la espiritualidad.

De igual manera, para abordar los desequilibrios como la violencia intrafamiliar, una apuesta es que las comunidades revitalizen el *azmapu*, que son las pautas o normas de buena convivencia o buen vivir al

interior de las familias, con su entorno social y la naturaleza.

Para esto un elemento fundamental es recuperar el *nutram* (la conversación) al interior de las familias, asimismo escuchar con mayor atención los *ngulan* o (consejos) de los ancianos y ancianas mapuche, recogiendo su sabiduría, sus historias orales para el reestablecimiento de un buen vivir, o *kumefelen*.

Es indudable que es el desafío es enorme, debido a que en la actualidad la sociedad mapuche está siendo permeada por el actual proceso de globalización, que impone formas de vida como el individualismo, la competencia, la pérdida de valores como la solidaridad, la reciprocidad, el respeto y valoración de los más ancianos y ancianas, así como a la naturaleza; eso es parte de ser una persona *kimche* o sabia.

De igual forma, las organizaciones de mujeres y las lideresas mapuche han venido a cumplir un rol importante para enfrentar la temática de violencia intrafamiliar, como lo muestra el siguiente relato:

Antes la gente era muy *kimche*, eran muy buenas personas, cualquier cosita se preocupaban, hoy en día esa gente no la tenemos; alguien lo tendrá, pero en mi comunidad no hay. Yo por lo menos solucioné hartos problemas matrimoniales cuando fui dirigente de mi comunidad, ahora por mi salud no puedo saber ni escuchar, *kuifike kupan, tufachi newelai poyewun* (Angelina H., Temuco, 2014).

En la actualidad, y teniendo como contexto la profundización de políticas neoliberales y de la globalización, las mujeres indígenas continúan unidas junto a mujeres campesinas, como en el caso de la Asociación Nacional de Mujeres Rurales e Indígenas (ANAMURI), que a su vez está articulada con instancias internacionales como es la CLOC, Coordinadora Latinoamericana

de Organizaciones del Campo y Vía Campesina.

Junto a estas redes, ANAMURI hace parte de la campaña mundial “Basta de violencia contra las mujeres”, que se inició el año 2008 en Maputo, Mozambique, en el contexto de la V Conferencia de Vía Campesina y de la III Asamblea de Mujeres Campesinas e Indígenas. Esta campaña hace un llamado para provocar un cambio social, cultural y político, de manera particular en los pueblos, comunidades y organizaciones, al interior de los hogares y familias (Cartilla Vía Campesina, 2012, p. 11).

A nivel nacional, ANAMURI ha desarrollado diversas acciones para visibilizar y denunciar las situaciones de violencia, esto a través de los denominados Tribunales Éticos. Es así que, a partir del año 2009, se han desarrollado tanto en regiones como en la capital. Aquí se han denunciado a empresas de la agroexportación que han provocado la muerte de mujeres asalariadas agrícolas y de situaciones como accidentes laborales debido a la exposición a plaguicidas.

A nivel local, mujeres mapuche de los territorios del sur de país han participado durante el año 2014 en talleres en los que han entregado sus aportes y validado un material educativo de prevención de violencia intrafamiliar, aplicando nuevas metodologías desde su identidad mapuche. Esta propuesta apunta a empoderar a las mujeres para que de manera colectiva pueden prevenir situaciones de violencia hacia la mujer.

En abril de 2015 se llevó a efecto en Buenos Aires, Argentina, el V Congreso de la CLOC. En él ANAMURI participó con delegadas campesinas e indígenas en la Asamblea de Mujeres. Una de las conclusiones es avanzar hacia un feminismo campesino y popular, aunque esta propuesta no es compartida por todas las mujeres, lo llevó a que un grupo de lideresas indígenas de varias organizaciones emitieran su propia

declaración en la cual demandaron “contar con espacios políticos para discutir acerca de nuestras temáticas, relevamos la covisión y el buen vivir, exigimos el ejercicio de pensar la descolonización como estrategia para mantenernos alertas ante nuevas formas de neocolonialismo” (Declaración Mujeres Indígenas, en Asamblea Mujeres de Cloc, Bs. As., abril 2015).

Es necesario decir que esta declaración no fue bien recibida y generó polémicas en algunas dirigentas que se declaran abiertamente feministas y que abrazan la postura sobre feminismo campesino y popular, tema que no ha sido debatido y profundizado a nivel de las organizaciones indígenas. Esto nos lleva a decir que para avanzar en construir nuevas sociedades es necesario que las propuestas consideren dentro de sus análisis el tema de los racismos internos y de dejar de vernos a las mujeres indígenas como mujeres pasivas a las cuales deben ayudar a salvar de sus patriarcados indígenas.

REFLEXIONES FINALES

En la actualidad las mujeres mapuche continúan participando al interior de sus comunidades y en sus instancias propias. En tiempos de profundización de políticas neoliberales y la invasión de los territorios indígenas, la articulación a redes de mujeres campesinas como ANAMURI y otras redes transnacionales les permite visibilizar y articular sus luchas para la defensa de sus territorios.

Las mujeres indígenas están exigiendo a los Estados nacionales el reconocimiento de sus derechos establecidos en instrumentos como el Convenio 169 de la OIT, aunque éste no es aplicado de manera efectiva y las políticas extractivistas continúan avanzando en los territorios indígenas con con-

secuencias nefastas para las comunidades y la vida de las mujeres.

Asimismo, interpelan al Estado chileno por su carácter patriarcal y neoliberal, lo responsabilizan por los diversos tipos de violencia que cada día deben enfrentar en sus comunidades.

De igual forma, plantean que el Convenio 169 de la OIT ha sido mal interpretado por los tribunales en casos de violencia intrafamiliar con mujeres mapuche. Para esto están analizando la vigencia del sistema jurídico mapuche o azmapu, y si posible aplicarlo en casos de violencia doméstica, aunque ésta no debe afectar sus derechos como mujeres. Consideran importante restablecer el equilibrio, elevando como bandera la dualidad y la complementariedad, entendida como amplia, multidimensional que considera a la naturaleza y la espiritualidad como ejes centrales.

ANAMURI junto a organizaciones campesinas de América Latina forman parte de una campaña mundial contra la violencia hacia las mujeres en el campo y éstas debaten la propuesta sobre feminismo campesino y popular, aunque es un debate abierto en el que las mujeres indígenas no se sienten interpretadas, pero se mantienen respetuosas de las alianzas.

Finalmente consideran importante trabajar por una nueva sociedad pluricultural respetuosa de la diversidad cultural, para esto, y de manera conjunta con otros secto-

res sociales, trabajan por una nueva Constitución política para el país en la que el buen vivir sea la columna vertebral y que naturaleza esté considerada como sujeta de derechos.

BIBLIOGRAFÍA

- ANAMURI. Asociación Nacional de Mujeres Rurales e Indígenas (2013), Declaración Encuentro Nacional Mujeres Indígenas, 19, 20 y 21 marzo.
- Declaración Mujeres Indígenas (2015), Asamblea de Mujeres de la Coordinadora de Latinoamérica de Organizaciones del Campo (CLOC), Buenos Aires, Argentina, abril.
- Ibacache, J. y Painemal, M. (2001), Relaciones familiares en el mundo mapuche. ¿Armonía o desequilibrio? ÑukeMapuförgalet. Temuco, Chile: Servicio de Salud Araucanía Sur.
- Ministerio de Planificación, Chile (1993), Ley Indígena 19.253.
- Mujeres Indígenas de ANAMURI (2013). Carta Pública, marzo.
- Painemal M., Álvarez A. (2012), Construyendo herramientas para intervenciones en género: violencia intrafamiliar con mujeres Mapuche. En: *Mujeres y pueblos originarios: Luchas y resistencias hacia la descolonización*. Santiago de Chile: Pehuén – CIIR.
- Vía Campesina (2012), Cartilla Basta de Violencia contra las mujeres. Brasilia, Brasil: Secretaría Operativa de La Vía Campesina Sudamérica.

ADAPTACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA DE ESTUDIANTES DE PUEBLOS ORIGINARIOS

ADAPTATION TO UNIVERSITY LIFE OF STUDENTS FROM NATIVE NATIONS

SUSANA RIQUELME Y EDUARDO BASCUÑÁN

Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile

Dirección: Avenida Collao #1202, Concepción, srparra@ubiobio.cl

RESUMEN

La retención como contrapunto al fenómeno de la deserción es un eje emergente en las instituciones de educación superior chilenas, producto del cambio en el perfil estudiantil, que ya no responde a una elite minoritaria sino a un perfil diverso y masivo. El reconocimiento de esta realidad en la Universidad del Bío-Bío ha llevado al desarrollo de políticas de adaptación a la vida universitaria que buscan mejorar los índices de retención. El enfoque de dichas políticas ha sido orientado en variables vocacionales, académicas, motivacionales y/o psicosociales, tal como recomienda Vicent Tinto (1975). La investigación busca describir cuál ha sido la experiencia en la Universidad del Bío-Bío, pues ha desarrollado políticas universales en pos de la retención, por tanto es relevante observar cuál ha sido el impacto en estudiantes de pueblos originarios. La institución valora la diversidad sociocultural, pero a su vez reconoce que puede tornarse una condición de vulnerabilidad si no se toman medidas de acción afirmativas que garanticen el derecho a la educación de dichos estudiantes. Por ello, se busca conocer en profundidad aspectos asociados a la adaptación a la vida universitaria de estudiantes de pueblos originarios, tales como rendimiento académico, porcentaje de aprobación de asignaturas y retención en su 1°, 2° y 3° año de estudios. Se considera clave el desarrollo de este estudio, puesto que permitirá dar cuenta de la efectividad e impacto de las políticas universales de la institución en este segmento de la población, permitiendo evaluar, por ejemplo, la necesidad de fortalecer, mejorar, modificar y/o focalizar las acciones desarrolladas considerando los hallazgos de la investigación y la importancia de la inclusión de estudiantes que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad sociocultural, realidad que debiera abordarse mediante acciones con un enfoque de equidad e interculturalidad en educación superior.

Palabras clave: Retención, éxito académico, pueblos originarios.

ABSTRACT

Retention as a counterpoint to the phenomenon of desertion is an emerging axis in Chilean higher education institutions, as a result of the change in student profile, which no longer responds to a minority elite, but to a diverse and massive profile. The recognition of this reality in the University of Bío-Bío, has led to the development of policies to adapt to university life that seek to improve retention rates. The focus of these policies has been on vocational, academic, motivational and / or psychosocial variables, as recommended by Vicent Tinto (1975). The research seeks to describe what has been the experience in the University of Bío-Bío, since it has developed universal policies in post retention, therefore, it is relevant to observe what has been the impact on students of indigenous peoples. The institution values socio-cultural diversity, but recognizes that it can become a condition of vulnerability if no affirmative action measures are taken to guarantee the right to education of such students. Therefore, it seeks to know in depth aspects associated with the adaptation to university life of students of indigenous peoples, such as academic performance, percentage

of subjects approval and retention in their 1st, 2nd and 3rd year of studies. The development of this study is considered key, since it will allow to realize the effectiveness and impact of the institution's universal policies in this segment of the population, allowing to evaluate, for example, the need to strengthen, improve, modify and / or to focus the actions developed considering the research findings and the importance of the inclusion of students who are in conditions of sociocultural vulnerability, a reality that should be addressed through actions with a focus on equity and interculturality in higher education.

Keywords: Retention, academic achievement, indigenous peoples.

Recibido: 12.02.16. Revisado: 10.03.16. Aceptado: 05.06.16.

INTRODUCCIÓN

Un estudio que describa la adaptación a la vida universitaria de estudiantes de pueblos originarios implica efectuar un breve recorrido que permita comprender la educación superior chilena, contexto en el cual se sitúa la Universidad del Bío-Bío, y por ende sus estudiantes, particularmente los que provienen de pueblos originarios.

La educación superior, al igual que el sistema educativo chileno, últimamente ha sido analizada considerando aspectos de financiamiento y de cobertura que han puesto de manifiesto la necesidad de abordar un nuevo perfil de estudiantes por parte de las instituciones.

Se ha reconocido que las diversas políticas que se han adoptado en el sistema de educación chileno han permitido el aumento explosivo de la matrícula de la educación superior, la cual al año 1980 alcanzaba un 7,8% (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), 2009), mientras que al año 2012 se alcanza un 54,9% de cobertura (Navarrete, Candia y Puchi, 2013) en población entre 18 y 24 años.

Este aumento de cobertura va de la mano con un nuevo perfil estudiantil, donde los sectores socioeconómicos de más bajos ingresos han ampliado su participación en la educación superior, hecho que ha implicado que las instituciones aborden

nuevas situaciones que responden a necesidades de las nuevas generaciones, a fin de alcanzar metas de éxito académico que inciden directamente en la contribución a la movilidad social y a la igualdad de oportunidades basada en la diversidad de la población estudiantil.

La Universidad del Bío-Bío está inmersa dentro de esta realidad, con una responsabilidad importante al ser una institución pública, estatal y autónoma. Dentro de las políticas y medidas que ha ido tomando, está el reconocimiento de la heterogeneidad estudiantil, al caracterizar a los estudiantes de manera amplia y examinando diferentes roles e identidades que pudiese adscribir.

Por otro lado, aborda la cuestión del éxito académico y retención, a través de programas universales, mediante un Modelo Educativo basado en el estudiante, el cual propende a su formación integral, "considerando su desarrollo como persona y en la disciplina, aunando para ello en el modelo enseñanza y aprendizaje, el conocimiento, las habilidades y las actitudes" (Universidad del Bío-Bío, 2011a).

1. EDUCACIÓN SUPERIOR Y ÉXITO ACADÉMICO EN EL CONTEXTO DE UN NUEVO PERFIL UNIVERSITARIO

La educación superior chilena ha tenido grandes cambios, asociados a diversos fac-

tores, siendo el más significativo para efectos de este estudio, el aumento explosivo de la matrícula, la cual ha permitido diversificar el tipo de estudiantes que ingresan a esta. Esta diversificación no sólo se ha efectuado en términos socioeconómicos y académicos, sino que también desde el punto de vista social y cultural.

El énfasis que las instituciones han efectuado para abordar la cuestión del acceso se ha centrado mediante resultados de éxito académico, que rebotan directamente en indicadores y metas institucionales que de manera afortunada se asocian a la calidad de la educación entregada (CINDA, 2010).

Al mirar desde allí se hace necesario comprender como éxito académico al “bien deseado por todos los estudiantes que ingresan al sistema de educación superior” (Morales, Riquelme, Bascuñán y Navarrete, 2014), pero además al bien que las instituciones desean para sus estudiantes. Para ello, el éxito académico puede ser visto con enfoques que van determinando las políticas institucionales en función del estudiante.

Los enfoques del éxito académico se centran en las motivaciones de los estudiantes que cursan estudios en la educación superior, encontrando así un enfoque superficial, profundo y equilibrado. El enfoque superficial tiene que ver con intereses y motivaciones extrínsecas que no repercuten en un aprendizaje significativo, puesto que los estudiantes se centran en el rendimiento inmediato o en la mera aprobación de asignaturas, de manera de no efectuar “esfuerzos” que vayan de la mano del aprendizaje. Por otro lado, enfoque profundo tiene que ver con un interés intrínseco en las materias, lo que significa que el estudiante no sólo intentará comprender, sino que busca las estrategias adecuadas para dicha comprensión. Finalmente, el enfoque equilibrado tiende a cruzar los intereses del estudiante y de la institución, puesto que es una mez-

cla de ambos enfoques, vale decir, se espera que el estudiante aprenda de manera significativa, vincule conocimientos, aplique las mejores estrategias de estudio y tenga motivaciones intrínsecas para estudiar (enfoque profundo), pero además se espera que ello se traduzca en resultados concretos alusivos al rendimiento académico pero de manera amplia, no un rendimiento reducido (Muñoz y Gómez, 2005).

El rendimiento es el eje del éxito académico, puesto que es el indicador que da cuenta de cómo los estudiantes se van adaptando y vinculando con la institución, van alertando acerca de síntomas de los estudiantes o de la propia institución en relación al clima de aprendizaje y los resultados concretos de cada asignatura y carrera.

Es por ello que el rendimiento y el enfoque van de la mano. El rendimiento puede ser visto como inmediato o en sentido amplio (Tejedor y García-Varcarcel, 2006), el inmediato tiene que ver con el éxito en resultados de pruebas, test, trabajos, etc., y en la aprobación de las asignaturas de los estudiantes. Mientras que el rendimiento en sentido amplio incorpora las acciones tras dicho resultado, es decir, considera si los estudiantes aprueban las asignaturas en los periodos que corresponden a su carrera, si hay regularidad académica relacionada a la asistencia a clases, a las actitudes de los estudiantes en relación a la asignatura y a la institución, así como a la satisfacción de éstos con las condiciones anteriores.

Lo anterior da cuenta de la relación que se puede efectuar del rendimiento y el enfoque equilibrado al considerar el éxito académico, pues es una mezcla de factores que inciden en un resultado que da cuenta de diversos procesos del estudiante y de la institución, entendiendo que ambos no son independientes, sino que están en una interacción permanente.

En dicha interacción se observa, además, que los factores de éxito académico

varían y no necesariamente aluden a factores netamente académicos, incluso desde el punto de vista del rendimiento, si se mira desde el sentido amplio, incluye variables asociadas a actitudes, relaciones y satisfacción. Podría entenderse que el rendimiento puede reflejar una realidad al interior de la institución y también una realidad concreta del estudiante, las cuales, si no se abordan de manera oportuna y pertinente, pueden provocar la decisión de desertar de los estudiantes.

2. FENÓMENO DE LA DESERCIÓN Y ABORDAJE DE LA RETENCIÓN EN CONTEXTOS SOCIOCULTURALES UNIVERSITARIOS DIVERSOS

La deserción es reconocida como un problema social, que tiene impacto en las personas, tanto jóvenes y sus redes de apoyo (familia) principalmente y para las instituciones (Morales, Riquelme, Bascuñán y Navarrete, 2014), situación que se contradice con el quehacer de las instituciones de educación superior, las cuales fundamentan su quehacer en tres grandes propósitos: generación de conocimiento, difusión del conocimiento y la cultura, y el desarrollo social y económico (Lemaitre y Durán, 2013).

En general, los estudios sobre deserción en la educación superior en Chile deambulan en las variables de éxito académico antes descritas y se relacionan con la procedencia socioeconómica de los estudiantes, debido a que la deserción existente en el sistema afecta en mayor medida a estudiantes de los primeros quintiles, tal como lo señala el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), donde se observa que quienes están en los tres primeros quintiles tienen mayores tasas de deserción que el resto de los estudiantes en la educación superior (Ministerio de Educación, 2012). “Ahora

bien, sobre factores que explican la generación del fenómeno de la deserción a nivel nacional los principales estudios empíricos señalan tres elementos fundamentales: falta de claridad vocacional, problemas de rendimiento académico y situación económica deficitaria” (Quintela, 2013).

No obstante lo anterior, y en la misma línea que señala Gastón Quintela, cabe preguntarse por cuestiones relacionadas al “efecto cuna”, relativas al origen social y cultural de los estudiantes, los cuales también pudieran incidir en la deserción/retención, considerando que el diseño y estructura institucional pueden generar que la diferenciación de origen se transforme en una riqueza o en un obstáculo dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje que conlleva la educación superior.

Las políticas que se han desarrollado para abordar la deserción se vinculan directamente con el concepto de retención, el cual tiene que ver con aquellas “acciones destinadas a que los estudiantes alcancen los aprendizajes requeridos para permanecer en la institución y continúen estudiando” (Donoso, Donoso y Arias, 2010).

Para alcanzar las metas de retención es necesario, entonces, tener claridad frente al perfil de los estudiantes que ingresan a las instituciones de educación superior, puesto que, junto a variables socioeconómicas, son información clave para el abordaje de la deserción.

Desde esa perspectiva, se pudiera considerar que existen estudiantes “no tradicionales” en educación superior (Navarrete, Candía y Puchi, 2013), que se enfrentan a un modelo de educación tradicional con una lógica monocultural, la cual, desde la teoría de la reproducción cultural que señala Pierre Bordieu, se explica como reproductora de la cultura y la estructura social y económica a través de las estrategias de clase (Bordieu y Passeron, 1996).

Esto significa que hay estudiantes que ingresan a la educación superior que deben adaptarse no sólo desde la brecha académica y económica, sino que también se han visto sujetos a una educación (todo el sistema, no sólo superior) que tiende a reproducir un modelo cultural hegemónico, que reproduce la cultura dominante. En consecuencia, la disposición cultural de la educación superior es un factor importante en el proceso de ajuste a la vida académica de estudiantes de educación superior (Quintela, 2013).

Por lo anterior es necesario ir reconociendo la importancia del engranaje sociocultural que coexiste en las instituciones de educación superior, el cual tiene que ver con la lógica anterior de la institucionalidad como sistema, pero también como personas que interactúan de manera permanente, las cuales también son portadoras de identidades diversas, inmersas en una cultura que van transmitiendo a través de la comunicación y convivencia cotidiana en el espacio institucional.

Cabe recalcar la necesidad de comprender la diversidad como una característica de la sociedad, por lo tanto, de los estudiantes y toda la comunidad que hay en una institución de educación superior y en los espacios educativos en general. "Las sociedades y la humanidad son pluriculturales, diversas culturalmente, es decir, están compuestas por múltiples grupos socioculturales en razón de su pertenencia nacional, étnica, de género, orientación sexual, etárea, etc." (Bascuñán y Riquelme, 2008). No obstante, esta diversidad no es sinónimo de segmentos en las sociedades, ya que las culturas son dinámicas y no estáticas, por ende, se entremezclan haciendo más compleja y enriquecedora la existencia de dichas diversidades.

3. DIVERSIDAD E IDENTIDADES EN LA CUESTIÓN DE LA RETENCIÓN

A partir de allí surge la cuestión de la identidad como un elemento trascendental del perfil estudiantil, por tanto de la diversidad existente en una institución de educación superior. La importancia de ésta radica en que la identidad "es un relato de nosotros mismos" (Bengoa, 2005), el cual se nutre de los imaginarios y visiones que mediante acciones e interacciones con otros vamos generando. Es decir, la identidad es una autoconstrucción y a la vez una construcción que otros hacen sobre un sujeto o comunidad determinada.

Las identidades son individuales y colectivas, por tanto, dinámicas e intercambiables. Junto a ello es un elemento sociocultural polivalente que, de no ser entendido como parte de la riqueza de la diversidad de las sociedades, puede generar estereotipos y estigmas, lo que va de la mano de la discriminación y exclusión.

La diversidad sociocultural que se representa mediante las múltiples identidades que existen en una comunidad educativa, son elementos fundamentales a considerar cuando se aborda la retención estudiantil, puesto que en los procesos de enseñanza-aprendizaje que implica la formación profesional conviven y dialogan.

Las experiencias durante la permanencia en la universidad, las experiencias previas al acceso universitario y las características individuales debieran ser susceptibles a las políticas y prácticas universitarias (Tinto, 1975).

Esto tiene que ver con que los estudiantes denominados no tradicionales o, desde otros enfoques, estudiantes vulnerables, tienen derecho ser parte de la educación superior, y las políticas universitarias debie-

ran diversificarse de manera de no constituirse como un factor de exclusión (Delors, 1996). El acceso y permanencia en la educación superior no debiera condicionarse a la procedencia y características socioculturales de los estudiantes. El Estado y las instituciones debieran garantizar que no haya distinciones de ese tipo al momento de obtener logros educativos, de manera que puedan estar en igualdad de condiciones y derechos, para luego insertarse en el mundo laboral y social desde su diversidad (CINDA, 2010).

Los estudiantes no tradicionales o vulnerables al sistema de educación superior se enfrentan al proceso de enseñanza-aprendizaje desde la adversidad, vale decir, desde el momento en que rinden la PSU ya son sujetos de posible exclusión, la misma situación ocurre cuando se deben financiar los estudios. Hay quienes sostienen que la incorporación y permanencia en la educación superior de estos grupos de estudiantes van de la mano con el concepto de resiliencia, puesto que “logran desarrollar y usar los recursos disponibles para sobreponerse a las circunstancias. En el caso de los estudiantes mapuche, estos utilizan todos los recursos administrativos disponibles para permanecer en la educación superior” (Navarrete, Candia y Puchi, 2013).

Esto quiere decir que los estudiantes que logran ingresar a la educación superior en contextos de vulnerabilidad y que logran permanecer y tener éxito académico, son capaces de realizarlo pese a los pocos recursos y al contexto en el que se sitúan. Dichos estudiantes son capaces de manejar parapeetos y oportunidades para ir progresando en la educación superior.

Allí está la complejidad que conlleva ese escenario, puesto que todos los estudiantes debieran estar en igualdad de condiciones para enfrentar la vida académica. En el caso

de pueblos originarios, particularmente de estudiantes mapuche, existen choques culturales entre modelos de educación que los hacen vulnerables. “La educación mapuche se caracteriza por la reproducción oral de conocimientos y creencias, las cuales se regulan mediante un sistema de normas y reglas que operan desde la cotidianidad en todos los actos de convivencia social” (Navarrete, Candia y Puchi, 2013).

Por otro lado, y desde una perspectiva de sociedad, se observa que los pueblos originarios en Chile se sitúan en una permanente lucha por el reconocimiento y reivindicación de su identidad y autonomía, considerando que “han sido obligados a conocer y utilizar los códigos y epistemologías de la sociedad chilena” (Araya, 2014).

Entonces, en el desarrollo de la vida académica de los estudiantes de pueblos originarios en la educación superior (al igual que en el resto de la educación formal), se observa que existen diferencias en el nivel de conocimiento disciplinario básico, insuficiencia de redes de apoyo sociales y familiares, falta de apoyo económico y dificultades en la organización del tiempo (Navarrete, Candia y Puchi, 2013).

Todo esto da cuenta de que los estudiantes de pueblos originarios se encuentran ante una permanente situación de vulnerabilidad en la educación superior, la que, si no es abordada de manera pertinente, eficaz y oportuna, puede continuar traducándose en discriminación y exclusión. En palabras de Jorge Araya al analizar la falta de reconocimiento, “en el caso mapuche, se puede apreciar una discriminación, marginación y exclusión histórica, que es una forma de opresión que se manifiesta en la imposición y subordinación cultural que impone la sociedad chilena en los ámbitos de la educación, las leyes, la salud, el consumo, etc.” (Araya, 2014).

OBJETIVO

Analizar las estrategias de adaptación a la vida universitaria en estudiantes de pueblos originarios.

METODOLOGÍA

Estudio de carácter descriptivo, en tanto se orienta a la identificación de estructuras de datos. Según su diseño de experimentación, es un estudio no experimental, puesto que no pretende medir efectos de variables independientes, ni construcción de grupos, así como tampoco se procedió a la aleatorización de las unidades muestrales.

Según la temporalidad del estudio, sigue un diseño transversal o sincrónico, en tanto mide el fenómeno en un determinado tiempo.

Para la realización del estudio, se utilizan datos secundarios, provenientes de fuentes bibliográficas originadas en distintas unidades de la institución estudiada: Dirección General de Análisis Institucional, Dirección de Control y Registro Académico y Programa Tutores.

RESULTADOS

El análisis descriptivo de la adaptación a la vida universitaria de los estudiantes de pueblos originarios de la cohorte 2012 de la Universidad del Bío-Bío, se ha efectuado en el área temática relativa al desarrollo académico, puesto que, tal como se observa en la literatura, el abordaje de la retención y el éxito académico dependen de diversas variables: vocacionales y motivacionales, sociales, económicas y académicas.

Las políticas universitarias de la Universidad el Bío-Bío que buscan abordar la retención estudiantil son de carácter universal, es decir, para todos los estudiantes de la institución y, salvo el Programa Tutores que es una política sólo para primer año, abarcan toda la vida universitaria.

Desde el punto de vista del desarrollo académico, se analizan los resultados de los estudiantes al 1° y 3° año de estudios, relativos al porcentaje de aprobación de asignaturas. En relación al 1° año también se analiza la participación de los estudiantes de pueblos originarios en el Programa Tutores y sus resultados académicos.

Caracterización estudiantil

El análisis de los resultados de este estudio parte por caracterizar a la población estudiantil, considerando que desde el año 2007 la Universidad del Bío-Bío utiliza esta descripción como herramienta que otorga las principales referencias acerca de los nuevos estudiantes.

Es por ello que se han escogido doce ítemes a comparar entre el total de la admisión 2012 y los estudiantes que señalan pertenecer a pueblos originarios, comparación que ha dejado ver que, dentro del contexto de vulnerabilidad propio de los estudiantes UBB, quienes pertenecen a pueblos originarios presentan mayores condiciones de este tipo en algunos aspectos como el quintil de ingreso, tipo de colegio de procedencia, acceso a computador y condición de parentalidad.

Es pertinente conocer aspectos de procedencia que caracterizan a los estudiantes, puesto que es información que adelanta causales que pueden influenciar el éxito o fracaso dentro del contexto universitario.

Aspectos demográficos

En los aspectos demográficos se presenta la distribución por género, quintil, tipo de colegio de procedencia, región de procedencia, sede a la que ingresa, acceso a computador, discapacidad, hijos e información laboral.

En relación al *género*, cabe señalar que las diferencias no son significativas al hacer la comparación entre ambas poblaciones (UBB y pueblos originarios), no obstante, históricamente ha habido una brecha de género estudiantil institucional que da cuenta en su mayoría la población es masculina, con un 56,8% total UBB y 55,1% pueblos originarios, mientras que la población femenina alcanza un 43,2 y 44,9%, respectivamente.

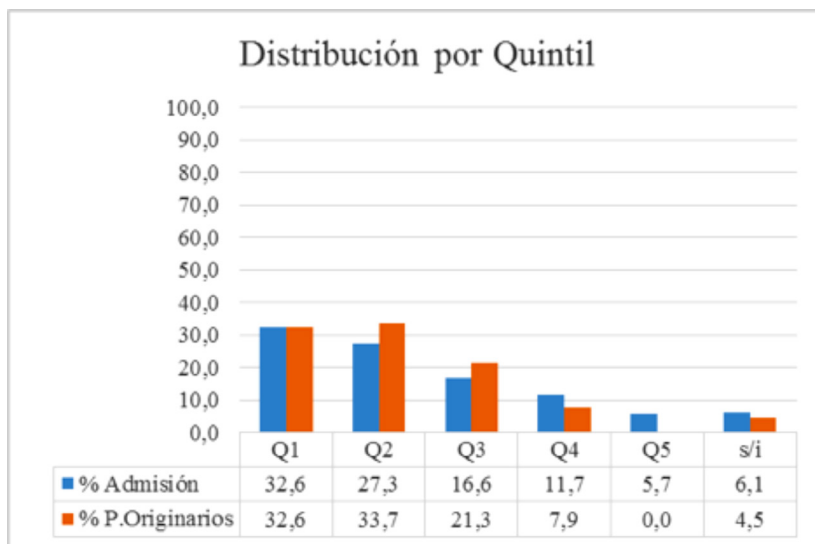
Por otro lado, desde el punto de vista socioeconómico, el *quintil* permite tener una mirada acerca de la procedencia socioeconómica de los estudiantes, siendo la medida usada a nivel nacional para la distribución de beneficios socioeconómicos. No obstante, además da cuenta del origen social y familiar de los estudiantes.

El quintil de ingreso, al dar cuenta de la procedencia económica familiar, permite identificar una variable concreta referida a los ingresos familiares, siendo un elemento clave, pues, desde un enfoque de elec-

ción racional, el fracaso académico afecta directamente en lo económico, por ende, teóricamente ambos aspectos se relacionan directamente.

Por otro lado, el quintil como dato de procedencia y de ingresos familiares, muestra la disponibilidad de recursos para estudiar, en tanto, “la mayor o menor disponibilidad se constituye en una restricción objetiva a las alternativas disponibles de los jóvenes” (Quintela, 2013, p. 83).

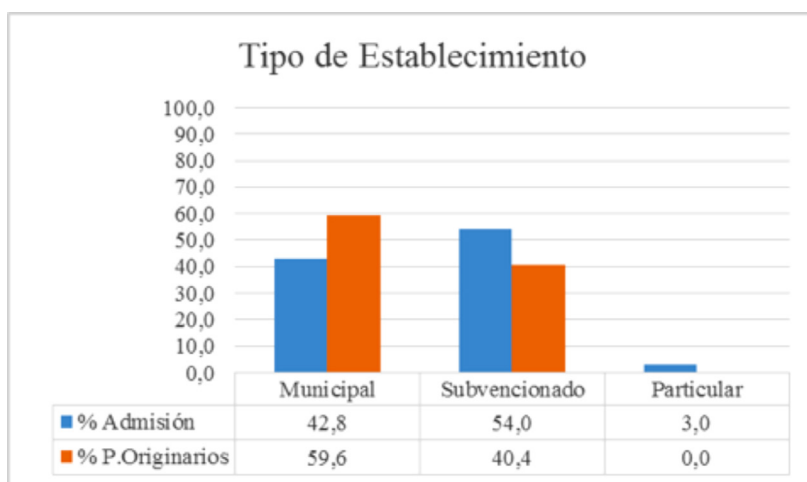
En relación a la población estudiada, se puede observar que el 76,5% del total de los estudiantes de la cohorte 2012 pertenece a los tres primeros quintiles, es decir, el ingreso per cápita está bajo los \$184.909 (Ministerio de Educación, 2015), mientras que el 87,6% de la población específica de pueblos originarios de la UBB está en dicho rango, tal como se observa en el gráfico. Esto da cuenta que hay un aumento en este rango de un 11,1%, poniendo a los estudiantes de pueblos originarios en una situación de vulnerabilidad económica mayor que el resto de la población estudiantil, la cual ya presenta bajos niveles de ingreso económico familiar. Se observa, además, que no hay estudiantes de pueblos originarios del quintil 5, mientras que del quintil 4, sólo corresponde el 7,9%, un 3,8% menos del total de la cohorte.



Fuente: Dirección de Control y Registro Académico, Universidad del Bío-Bío.

Por otro lado, cabe destacar la *procedencia educacional* de los estudiantes, debido a que diversos estudios señalan que quienes ingresan a la educación superior suelen provenir de establecimientos particulares y particulares subvencionados, habiendo una fuerte segmentación y exclusión hacia los jóvenes que cursaron estudios en establecimientos municipales debido a las falencias de ésta (Mauna, 2013).

En el caso de la Universidad del Bío-Bío, el 96,8% del total de los estudiantes de la cohorte 2012 proviene de establecimientos municipales y particulares subvencionados, siendo mínimo el ingreso de alumnos de establecimientos privados (3%), y cuando esta información se analiza sólo con estudiantes de pueblos originarios de esta institución, se observa que el 100% de ellos es de dichos establecimientos.



Fuente: Dirección de Control y Registro Académico, Universidad del Bío-Bío.

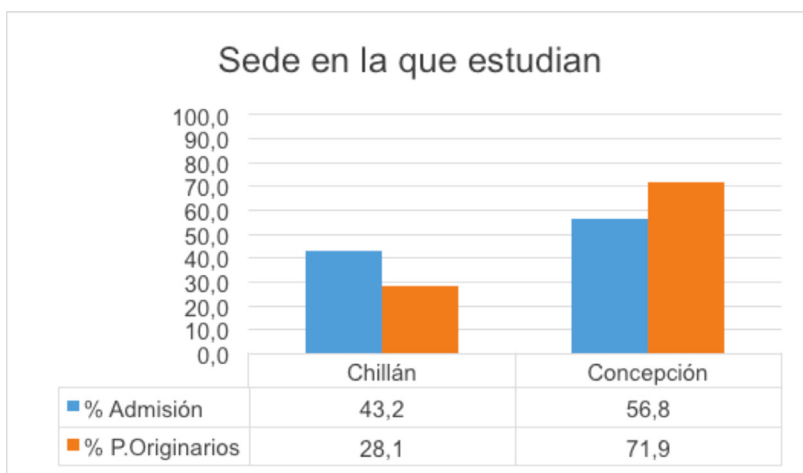
Si se profundiza sólo en establecimientos municipales, hay una brecha de un 16,8% de diferencia inclinada hacia los estudiantes de pueblos originarios, de quienes el 60% proviene de un establecimiento de la educación municipal del país mientras que la procedencia del total de la admisión llega a un 42,8%.

Otro dato clave de la caracterización de los estudiantes tiene que ver con la *región* de procedencia, donde se observa que los estudiantes de pueblos originarios, al igual que el total de la admisión, provienen mayoritariamente de la región del Biobío, con un 83,1% y un 88,6% respectivamente, dato que permite validar la ascendencia Mapuche como pueblo originario predominante en la UBB.

Los estudiantes que se matriculan en la Universidad del Bío-Bío pueden hacerlo escogiendo una de las dos *sedes* ubicadas en Concepción (casa central) y Chillán, las cuales se diferencian por las facultades que hay en cada una. Es así como en la sede Concepción se encuentra la Facultad

de Ingeniería (10 carreras), Arquitectura, Construcción y Diseño (3 carreras), Ciencias Empresariales (4 carreras), Ciencias (2 carreras) y Educación y Humanidades (1 carrera). En la sede Chillán se encuentra la Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño (1 carrera), Ciencias Empresariales (3 carreras), Educación y Humanidades (10 carreras), Ciencias de la Salud y Alimentos (4 carreras) y Ciencias (2 carreras). Esta diferenciación de facultades permite observar que en la sede Concepción predomina las carreras del área de ingeniería y en Chillán las carreras de corte humanista.

El total de la admisión 2012 se distribuye con un 43,2% de matriculados en la sede Chillán y un 56,8% en la sede Concepción, habiendo una tendencia mayor hacia la casa central. Al observar sólo a los pueblos originarios, se observa que prevalece la preferencia hacia las carreras de la sede (Concepción), con un 71,9%, mientras que los matriculados en la sede Chillán corresponden sólo al 28,1%.

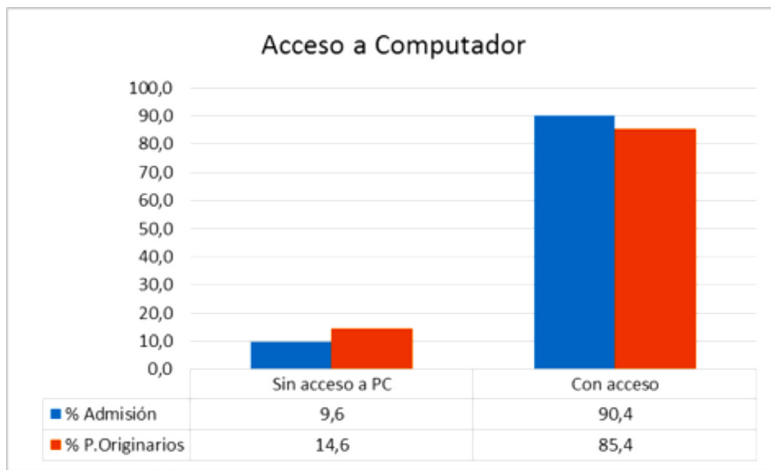


Fuente: Dirección de Control y Registro Académico, Universidad del Bío-Bío.

Por otro lado, también es importante considerar dentro de las características de los estudiantes, el *acceso a herramientas tecnológicas*, las cuales son consideradas como parte de la cotidianidad, sin embargo, son recursos que acompañan el aprendizaje, pero que no están a disposición de todos los estudiantes.

Las herramientas tecnológicas han alcanzado tal nivel de familiaridad y cotidianidad, que son vistas como una oportunidad en el abordaje de la disparidad de los estudiantes, transformándose en elementos que colaboran en la comunicación entre ellos, pero además en soluciones académicas

igualitarias en contextos de diversidad. La tecnología es vista como una “oportunidad emergente, aunada con un alumnado cuya vida cotidiana es, en cierta forma, dependiente de la tecnología, son una ventana abierta al cambio” (Pedró, 2012) En el caso de los alumnos de la Universidad del Bío-Bío, se observa que el 9,6% del total de matriculados durante el año 2012 no tiene acceso a un computador, mientras que la población específica de pueblos originarios alcanza un 14,6%, lo que da cuenta de la existencia de una población importante que no tiene acceso a una herramienta tecnológica de ese tipo.



Fuente: Dirección de Control y Registro Académico, Universidad del Bío-Bío.

Otra característica que se aborda como dato demográfico relevante en la Universidad del Bío-Bío, es la condición de *discapacidad* de los estudiantes. Situación que es considerada dentro de las vulnerabilidades, debido a que “todas aquellas necesidades educativas, surgidas de la discapacidad, que el entorno educativo puede abordar para lograr que éstas no se transformen en barreras para el aprendizaje de los alumnos”

(Lissi, 2013). En esta institución, durante el año 2012, el 9% de los estudiantes que se matricula presenta algún tipo de discapacidad, mientras que el 12,4% de los estudiantes de pueblos originarios también la presenta.

Otro dato relevante tiene que ver con la situación de parentalidad estudiantil, es decir, la condición de *padres o madres*. Al momento de matricularse, se observa que

el 3% del total de la cohorte tiene al menos un hijo, mientras que los estudiantes de pueblos originarios lo son en un 7,9%, situación que también complejiza la vida universitaria de los estudiantes, al cumplir con roles más complejos que el resto.

Finalmente, otro dato relevante que en la caracterización de los estudiantes de la Universidad del Bío-Bío aparece, tiene que ver con el *trabajo*. Acá se observa que ambas poblaciones presentan características similares, y que además dan cuenta del contexto socioeconómico de procedencia. Se visualiza que el 47,2% del total de la cohorte y en el mismo porcentaje de estudiantes de pueblos originarios, señala que “Si ha trabajado”, a su vez, el 36% del total de la cohorte y el 32,6% de la población específica, manifiesta que durante el curso de sus estudios “Si piensa trabajar”. La complejidad de esta información, que presenta altos porcentajes en ambas poblaciones, se relaciona con la importancia del factor económico y su relación con el rendimiento académico, ambos factores están fuertemente ligados considerando el costo que implica mantenerse en la educación superior.

Desarrollo académico

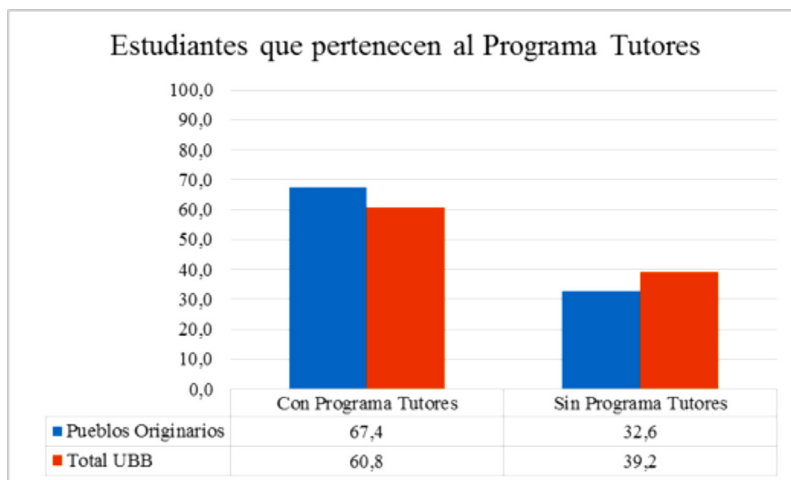
Para efectos de este estudio, se analizarán resultados de los estudiantes de pueblos originarios relacionadas a las acciones que a partir de allí se implementan, específicamente

el Programa Tutores, puesto que es una política que busca incidir mediante una metodología de pares, en indicadores académicos que influyen en la decisión de desertar de los estudiantes, tales como rendimiento académico y aprobación de asignaturas, acciones que se focalizan a estudiantes de carreras de ciencias básicas durante el primer año de estudios.

Además de ello, se revisarán los resultados de dichos indicadores de éxito académico al tercer año de estudios, y el comportamiento de los indicadores de retención durante el tiempo que los estudiantes llevan en la Universidad del Bío-Bío.

Resultados al 1° año de estudios

En relación a los datos de éxito académico de los jóvenes analizados al primer año de estudios, se debe señalar que del total de los estudiantes de pueblos originarios que se matriculan en la Universidad del Bío-Bío el año 2012, el 67,4% pertenece al Programa Tutores, mientras que el 60,8% del total de los estudiantes UBB lo hace. Este dato da cuenta de la preferencia de carreras que seleccionan los alumnos, lo que coincide con el alto porcentaje de estudiantes de la sede Concepción, la cual es mayoritariamente de carreras del área de Ingeniería, y el Programa Tutores tiene como población objetivo los estudiantes de primer año que cursan carreras de ciencias básicas.

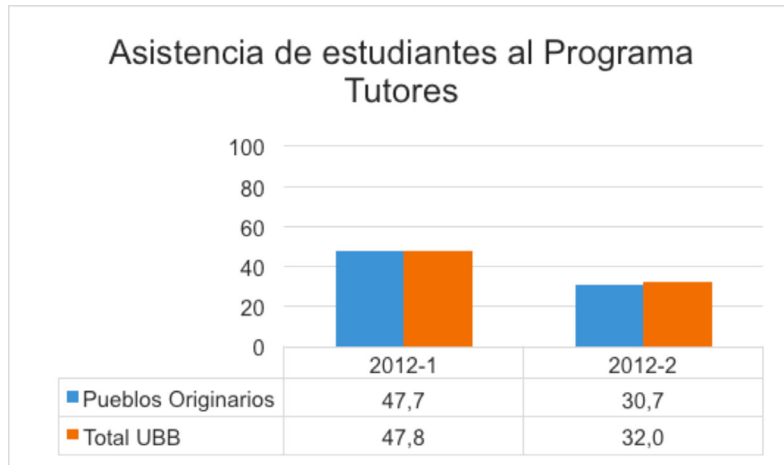


Fuente: Programa Tutores, Universidad del Bío-Bío.

El Programa Tutores, a través de la metodología de pares, busca contribuir a “mejorar las tasas de aprobación y disminuir las tasas de deserción para asegurar el éxito académico de los estudiantes de primer año de la Universidad del Bío-Bío mediante la aplicación de estrategias de inclusión y adaptación a la vida universitaria y el desarrollo de competencias específicas y genéricas” (Universidad del Bío-Bío, 2011), debido a que los estudios de deserción efectuados por la institución dan cuenta que las principales dificultades de los estudiantes se concentran en asignaturas críticas, tales como álgebra, cálculo y química, “lo que se debería principalmente a tres factores: mala base desde la enseñanza media, insuficiencias de los profesores para impartir las materias, no entender las materias por no haberlas visto nunca y no dedicar el tiempo necesario para el estudio” (Serch Consultores, 2009). Todas estas causales son abordadas mediante la disposición de estudiantes

de cursos superiores denominados Tutores, quienes acompañan durante todo el primer año de estudios a los alumnos que estudian en carreras que tienen el componente de ciencias básicas.

En el gráfico se observa que el 67,4% de los estudiantes de pueblos originarios ha escogido una carrera cuyo componente se relaciona a las ciencias básicas y, por tanto, de manera directa, pertenecen a este Programa de acompañamiento, el cual es universal, vale decir, la única distinción tiene que ver con la carrera, y todos los alumnos de las carreras seleccionadas tienen un tutor, quien efectúa actividades semanales con grupos de doce estudiantes en promedio, seleccionados aleatoriamente. La participación de los estudiantes de primer año en el Programa es voluntaria y varía durante cada semestre. En el siguiente gráfico se observa la participación de los alumnos en el Programa Tutores.

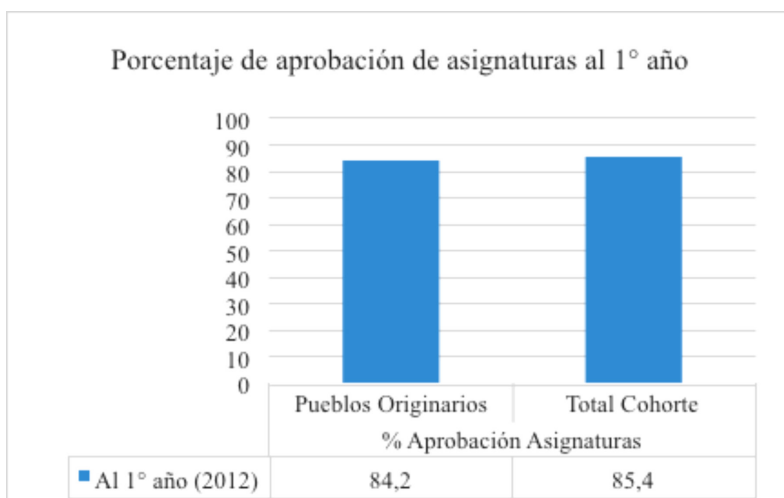


Fuente: Programa Tutores, Universidad del Bío-Bío.

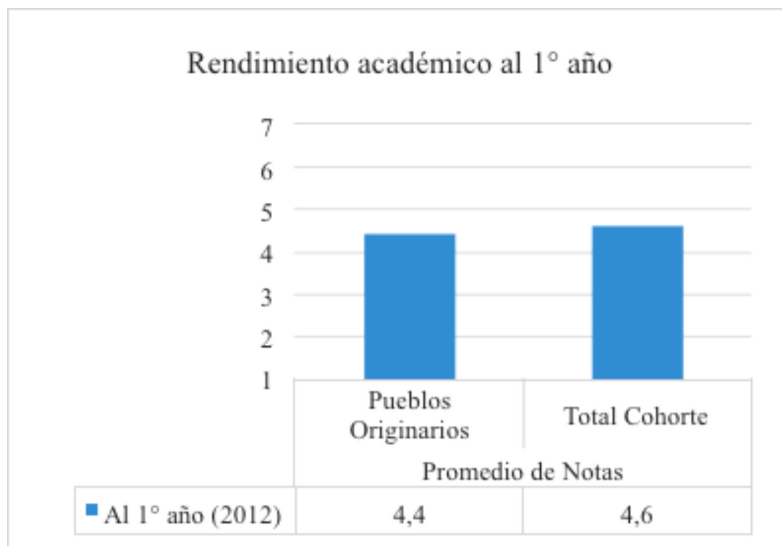
Rendimiento académico y aprobación de asignaturas

En relación a los resultados de éxito académico, relativos a las notas y aprobación de asignaturas, se debe señalar que existe un

seguimiento de la cohorte al primer año, donde, al comparar ambas poblaciones, se observa que los estudiantes de pueblos originarios tienen resultados menores que el total de la cohorte.



Fuente: Dirección General de Análisis Institucional.

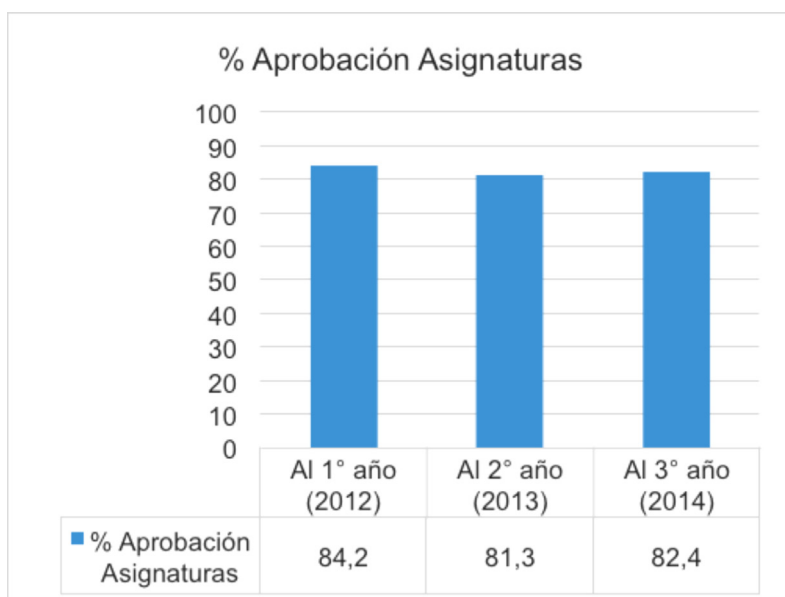


Fuente: Dirección de Control y Registro Académico.

A lo largo de la vida universitaria de los estudiantes de pueblos originarios, los resultados académicos son los siguientes:

Se observa, que el porcentaje de aprobación de asignaturas se mantiene sobre

el 80% durante todos los años de estudio. Durante el primer año es cuando mayor porcentaje de asignaturas aprobadas tienen, mientras que el segundo y tercer año disminuye y se mantienen similares.



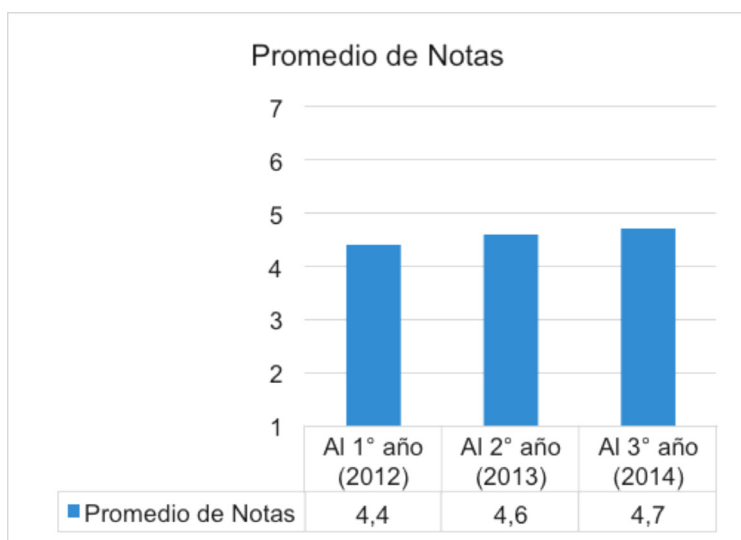
Si estos porcentajes se comparan con la nota promedio de cada año, se observa que éstas van aumentando en la medida que avanzan sus años académicos.

Esto podría inferir que los estudiantes que van aprobando asignaturas comienzan a disminuir, no obstante su resultado académico es mayor. En otras palabras, los estudiantes durante su segundo y tercer año aprueban menos asignaturas, pero con mejor nota.

El tercer año da cuenta del aumento de ambos datos estudiados, lo que podría indicar que, a medida que se van adaptando a la vida universitaria, los estudiantes van obteniendo resultados más sólidos. Mientras que al primer año, que es cuando más

porcentaje de asignaturas tienen aprobadas, su nota es menor, lo que da cuenta de la complejidad que implica para el estudiante adaptarse durante dicho periodo a la vida universitaria.

Para poder comparar estos datos con la población total de la Universidad del Bío-Bío, sólo se considerará el primer año, en el cual se observa que ambos resultados son menores en la población de pueblos originarios. El porcentaje de asignaturas es similar entre ambas poblaciones, mientras que el promedio de notas es menor en los estudiantes de pueblos originarios, quienes alcanzan dicho resultado (4,6) en su segundo año de estudios.



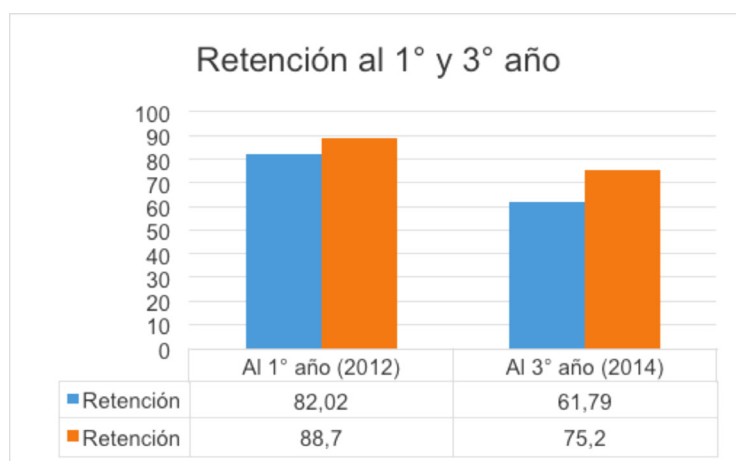
Retención estudiantil

La descripción del desarrollo académico e integral de los estudiantes de pueblos originarios durante su vida universitaria muestra

resultados del éxito académico y del uso de las instancias institucionales que dan cuenta de sus preferencias, y de la incorporación de éstos a las diferentes redes sociales de la universidad.

Todo lo anterior busca incidir de manera positiva en la retención de los estudiantes de toda la institución, por lo tanto, es clave

observar si ésta se alcanza en términos similares entre toda la cohorte y la población específica de pueblos originarios.



En el gráfico se observa que, tanto al primer año como al tercer año de estudios, la retención de estudiantes de pueblos originarios es menor a la de la población total de la cohorte. Durante el primer año, la diferencia es en un 6,7%, mientras que en tercer año la brecha es de un 13,4%. Por lo tanto, es un hecho concreto que en la Universidad del Bío-Bío los estudiantes de pueblos originarios desertan más que el total de la población universitaria en los dos periodos estudiados. Al tercer año de estudios, el 24,8% de los estudiantes del total de la cohorte desertó de la institución, mientras que en los estudiantes de pueblos originarios esto aumenta al 38,2%.

CONCLUSIONES

Cuando se habla de la necesidad de la generación de políticas y estrategias que permitan a los estudiantes mantenerse en la educación superior con el objetivo de favorecer la retención (institucional) y la movilidad social (personal), se enfrenta a una realidad compleja, que necesariamente se debe abordar como tal. Esto implica reconocer a la diversidad estudiantil como un valor para las instituciones y, por tanto, un desafío en cuanto al desarrollo de acciones diferenciadas, con un enfoque de equidad para alcanzar la igualdad de oportunidades en educación superior.

1. El desafío de la enseñanza aprendizaje en contextos diversos

El proceso de enseñanza aprendizaje es efectivo cuando hay igualdad de condiciones frente a un contexto de diversidad cultural, lo que no significa homogeneizar a la población, sino que otorgar herramientas pertinentes y colaborativas, en un clima de aprendizaje propicio. En este sentido, los estudiantes provenientes de pueblos originarios son vistos como iguales en el universo de la institución, sin embargo, se sabe que responden a una cosmovisión diferente, más aún cuando estamos frente a un grupo que, ante la pregunta ¿pertenece o descendes de alguna etnia o pueblo originario del país?, su respuesta fue sí, lo que, si bien no indica qué es ser de un pueblo originario, por lo menos da cuenta de la existencia de una identidad que lo diferencia del resto.

¿Por qué esto es importante? Porque estamos frente a un segmento de la comunidad universitaria que tiene requerimientos distintos o tal vez más profundos que los ofrecidos por la UBB. En el contexto del presente estudio no lo podemos saber, lo que sí podemos decir es que en su mayoría los estudiantes de pueblos originarios se diferencian del resto, por ejemplo, en los programas que buscan aumentar el rendimiento académico, proporcionalmente son más de pueblo originario.

Un estudiante de pueblo originario se ve en situaciones y condiciones similares al resto de la población universitaria, no obstante carga con una “mochila” cultural distinta. Esa es la principal diferencia, y de ahí la importancia de efectuar un trabajo pertinente.

Estudiantes de pueblos originarios son sujetos de alta exclusión, al igual que muchos estudiantes de la UBB. Es por esto que el comportamiento que ellos tengan no es tan distinto al del resto de los estudiantes. La responsabilidad con los estudiantes de

pueblos originarios es igual que con la del resto de la población estudiantil; no obstante, al ser parte de un pueblo originario, se requiere generar acciones de visibilización en tanto pueblos; la precarización de ellos tiene que ver con la pobreza urbana y con invisibilización de su identidad.

2. Identidades socioculturales e inclusión social

La identidad es importante para que los estudiantes se reconozcan como tales, y además puedan proyectarse desde allí, lo cual puede repercutir de mejor manera en su éxito académico, puesto que es más pertinente. Por lo tanto, es clave fortalecer la identidad, con todo lo que implica el concepto. Acciones pertinentes a sus necesidades, enfocadas en los pueblos originarios, repensarse como mapuche dentro del contexto actual en el que viven, etc.

Si se quiere fortalecer la retención, necesariamente se debe tener claridad de a quién se va a retener para poder generar un desarrollo académico e integral pertinente. Y es esto lo que se pretende generar con este trabajo, en primera instancia visibilizar la diferencia entre los estudiantes y caracterizarlos para poder contar con una herramienta que permita poner sobre la mesa la necesidad de generar estrategias distintas si se quiere fortalecer la calidad de la educación desvinculándose del paradigma de los “vulnerables” y pasando a la de los “diferentes”.

3. El reconocimiento y la interculturalidad como política de calidad

La educación superior juega un rol clave en la formación y promoción de una ciudadanía reflexiva y crítica, que comprenda y acepte la cohabitación de diversas culturas en la sociedad y, por tanto, sea capaz de dia-

logar y convivir en un marco de democracia intercultural.

Que en las aulas de las universidades chilenas se reconozca esta diferenciación cultural, constituye un gran paso para alcanzar una convivencia armónica. Y la señal político institucional, relativa a un trabajo concreto en estrategias con pertinencia cultural, constituye un avance ceñido.

En este sentido, la Universidad del Bío-Bío debiese asumir el desafío de abordar la calidad de la educación desde dicha perspectiva, ya no tan solo procurando la retención, sino que ahora procurando el desarrollo de una comunidad educativa y un entorno favorable de aprendizaje que considere las diversidades y la colaboración como eje de trabajo.

Es clave que tanto la institución estudiada, como las universidades en general, incorporen diferentes cosmovisiones en su cotidianeidad y en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. “El aprendizaje se convierte así en un aprendizaje de ciudadanía, donde el colocarse en el lugar del otro garantiza la resignificación de sentidos de identidad plasmada en términos de nacionalidad, etnia, clase social, comunidad, etc. Para tornarse en un espacio plural en el que se entrecruzan múltiples narrativas y lenguajes” (Tellez, 2004).

BIBLIOGRAFÍA

- ARAYA, J. (2014), Lucha por el reconocimiento y la identidad étnica y territorial: una mirada desde la ética y el reconocimiento de Charles Taylor. En A. Azócar, L. Nitriual y A. Olate, *Lenguas, literatura y comunicación. 20 años de investigación en la Universidad de la Frontera* (pp. 159-172). Temuco, Chile: Universidad de la Frontera.
- BASCUÑÁN, E., y RIQUELME, S. (2008), *Educación intercultural como política pública para la ciudadanía diversa*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- BENGOA, J. (2005), *La comunidad reclamada*. Santiago, Chile: Catalonia.
- BORDIEU, P. y PASSERON, J.-C. (1996), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia S.A.
- CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO (CINDA) (2010), *Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria*. Santiago, Chile: CINDA, Colección Gestión Universitaria.
- DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana.
- DONOSO, S., DONOSO, G. y ARIAS, Ó. (2010), Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Calidad en Educación*, 33, 15-61.
- LEMAITRE, M. y DURÁN, F. (2013), *Arquitectura del sistema de educación superior*. Santiago, Chile: Aequalis.
- LISSI, M. (2013), *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MAUNA, P. (2013), Trayectorias de inclusión y exclusión de la educación superior: Aspectos estructurales y subjetivos. En Aequalis, *Foro de Educación Superior, Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 15-50). Santiago, Chile: Aequalis.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (11 de agosto de 2015), *Ayuda Mineduc*. Obtenido de <https://www.ayudamineduc.cl/Temas/Detalle/ae0363b-2e29-e211-8986-00505694af53>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012), *Deserción en la educación superior en Chile*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Mineduc.
- MORALES, F., RIQUELME, S., BASCUÑÁN, E. y NAVARRETE, M. (2014), Estudio sobre el éxito académico de estudiantes de Ciencias Empresariales de la Universidad del Bío-Bío. Concepción, Chile: XXX Congreso Nacional de Facultades de Administración y Economía.
- MUÑOZ, E. y GÓMEZ, J. (2005), Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432.

- NAVARRETE, S., CANDIA, R. y PUCHI, R. (2013), Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico. *Calidad en la Educación*, 44-79.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2009), *Informe sobre la contribución de la educación superior en el desarrollo regional*. Región del Biobío, Chile: Banco Mundial.
- PEDRÓ, F. (2012), ¿Nuevas oportunidades, nuevas políticas para América Latina? En C. E. (CEPAL), *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina* (pp. 15-20). Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- QUINTELA, G. (2013), Desigualdades sociales y educación superior, el proceso de toma de decisiones de estudiantes desde un enfoque sociológico. En Aequalis, Foro de Educación Superior, *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 53-95). Santiago, Chile: Aequalis.
- SERCH CONSULTORES (2009), *Estudio y análisis de la deserción estudiantil en el periodo 2007-2008 en la Universidad del Bío-Bío*. Concepción, Chile.
- TEJEDOR, F. y GARCÍA-VARCARCEL, A. (2006), Causas del bajo rendimiento académico del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- TELLEZ, M. (2004), Educación, comunidad y libertad: Notas sobre el educar como experiencia ética y estética. *Revista de Pedagogía*, 25(73), 243-260.
- TINTO, V. (1975), La deserción en la educación superior: Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-195.
- UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO (2011a), *Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío*. Concepción, Chile: Universidad del Bío-Bío.
- UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO (2011b), *Sistema de inducción, adaptación y vinculación a la vida universitaria de los alumnos vulnerables del quintil I y II de la Universidad del Bío-Bío*. Beca de Nivelación Académica. Concepción, Chile: MINEDUC.

THEORIA

INFORMACIÓN GENERAL A LOS AUTORES

PRINCIPIOS y OBJETIVOS

THEORIA, publicación semestral editada por la Universidad del Bío-Bío, destinada a divulgar contribuciones originales (inéditas) en español e inglés en los diferentes campos de la Ciencia, Tecnología, Artes y Humanidades, generadas al interior de la propia universidad, en otras instituciones de educación superior o empresas del sector público y privado nacionales o extranjeras. Consta de dos números anuales y publica: Artículos, Revisiones y Cartas al Editor. Todas las categorías de contribuciones (excepto cartas al editor) son sometidas a proceso de referato, consistente en una primera revisión formal realizada por integrantes del Comité Editorial de la revista y una segunda evaluación llevada a cabo por dos especialistas en el tema externos. Todo el proceso de revisión se trabaja en el modo doble ciego y sus resultados son comunicados al autor.

THEORIA se reserva todos los derechos de reproducción del contenido de las contribuciones y/o su indización en bases electrónicas de revistas digitales. Por otra parte, las opiniones expresadas por cada autor son de su exclusiva responsabilidad y no reflejan necesariamente los criterios o políticas de la institución.

INFORMACIÓN GENERAL

THEORIA ha definido las siguientes modalidades de publicación:

ARTÍCULO: Trabajo de investigación original de carácter científico, tecnológico, artístico o humanístico en el que se resuelve una hipótesis o problema por medio de un diseño de investigación. El artículo tendrá una extensión máxima de 15 páginas.

REVISIÓN: Presenta el estado del arte en una materia determinada. Está restringido a autores con demostrada experiencia en el tema objeto de la revisión y su texto no podrá exceder las 25 páginas, considerando el resumen/abstract, escrito, listado de referencias, tablas, notas y leyenda de figuras.

CARTAS AL EDITOR: Se invita a los lectores de la revista a realizar comentarios de los trabajos publicados vía "carta al editor". La carta al editor debe ser digitada a doble espacio y firmada por el o los autores. El autor principal de un trabajo que es aludido, tendrá la oportunidad de responder al editor antes de la publicación de la carta correspondiente.

Toda contribución debe enviarse en original y dos copias en hoja tamaño carta, digitada en lenguaje Word, tipografía arial 12, a doble espacio. En la preparación de la versión electrónica, que se usará tanto en la versión papel como digital, deberán considerarse las siguientes indicaciones:

- El texto se digitará en forma continua a una columna.
- Para las tabulaciones, no se usará la barra espaciadora, sino el tabulador del sistema.
- Se usará la función de paginación automática incorporada al procesador de texto.
- Las tablas se ubicarán al final del archivo, separando las columnas individuales mediante tabulador (no con la barra espaciadora).
- Una vez que el trabajo ha sido aceptado, el autor hará llegar al Editor un CD que identificará con el nombre del primer autor y un título abreviado del trabajo.

Toda contribución (Artículo o Revisión) se organizará según la siguiente pauta:

1. PÁGINA DE TÍTULO. Esta página debe contener:
 - 1a. Modalidad del trabajo. Artículo o Revisión.
 - 1b. Título del trabajo. Debe ser conciso e informativo, considerando que con frecuencia es empleado

- para índices de materias. No debe incluir abreviaturas, neologismos ni fórmulas químicas y debe acompañarse una traducción al inglés inmediatamente debajo de la versión en español.
- 1c. Nombre de los autores. Se señalarán todos los autores que hayan participado directamente en la ejecución del trabajo. Cada autor se identificará mediante: nombre completo, apellidos paterno y materno. El autor principal debe ubicarse en primer lugar y es el responsable de enviar carta de cada uno de los coautores que figuran en la investigación dando cuenta de su correspondiente conformidad en el envío. La no recepción de este(os) documento(s) será causal de postergación o rechazo.
 - 1d. Institución(es). Se indicará: Laboratorio (según corresponda), Departamento, Facultad, Universidad, Ciudad, País. Para señalar la afiliación de los autores a diferentes instituciones, se usarán números volados 1,2,3... tras el nombre de cada autor.
 - 1e. Autor para correspondencia. Debe indicarse el autor que recibirá la correspondencia mediante asterisco al final del apellido*, precisando a continuación: dirección completa de correo, teléfono, fax y correo electrónico.
2. RESUMEN / ABSTRACT. Debe ser escrito en página nueva. Consignará en forma concisa (250 palabras máximo) el propósito de la contribución, el marco teórico, los procedimientos básicos empleados en el estudio, principales hallazgos y conclusiones. Debe ser inteligible, sin necesidad de consultar el texto del trabajo y deben evitarse las abreviaturas y términos excesivamente especializados. Se incluirá una traducción del resumen al idioma inglés inmediatamente a continuación de la versión en español. Al final del resumen, deberán incluirse entre 3 a 6 palabras clave y su traducción al idioma inglés (Keywords) listadas en orden alfabético. Pueden ser palabras simples o compuestas.
 3. TEXTO. Debe comenzar en una página nueva. El texto, en el caso de las revisiones se organizará según los epígrafes que estipule el propio autor. Cuando se trate de un artículo, el texto de la contribución DEBE ser organizado en las siguientes secciones o sus formas equivalentes en el caso de artículos de las áreas artística y humanística:
 - 3a. Introducción. Esta sección debe brindar referencias bibliográficas estrictamente pertinentes y no una revisión acabada del tema. Incluirá, además, el propósito del trabajo y la hipótesis o problema
 - 3b. Materiales y Métodos. La descripción debe ser breve pero lo suficientemente explícita para permitir la reproducción de los resultados. El diseño experimental debe indicar el número de sujetos involucrados en el estudio, número de mediciones en cada caso. Los nombres latinos binomiales se escribirán en itálica. Se incluirá información precisa de los análisis estadísticos aplicados y cómo se expresan los resultados, cuando corresponda.
 - 3c. Resultados. En esta sección se describirán los logros sin discutir su significado. El autor debe presentar evaluaciones cuantitativas de sus resultados siempre cuando sea posible hacerlo e información acerca de la variabilidad y significación estadística de los resultados obtenidos. Los valores medios deben acompañarse por la desviación estándar o error estándar de la media, pero no por ambos, indicando cuál de esos estadísticos es empleado y el número de observaciones a partir de las cuales ellos deriven. Los datos deben presentarse en tablas o figuras sin repetir en el texto los datos que aparecen en ellas.
 - 3d. Discusión y Conclusiones. Debe ser concisa, enfatizando aspectos novedosos e importantes del estudio y la conclusión que emerge a partir de ellos. El autor debe centrar la discusión en la interpretación de los resultados logrados en el estudio, y contrastarlos con los obtenidos por otros autores.
 - 3e. Agradecimientos. (opcional) Indicar la fuente de financiación y agradecimientos a personas que hayan realizado una contribución importante al estudio y que autoricen –mediante carta– mencionar su nombre en la publicación. Esta carta debe ser enviada junto al resto de documentos.
 4. REFERENCIAS o CITAS. Las referencias en el texto se citarán de la siguiente forma: Se mencionará el apellido del autor y año, separado por una coma todo entre paréntesis v.gr.: (Fuentealba, 1987), o como parte de una frase: Fuentealba (1987) ha puesto en evidencia.../. En el caso de citas en las que sean dos los autores, se mencionarán los apellidos de ambos, v.gr.: (Fernández y Rubio, 1999). Finalmente, en el caso de un trabajo de más de dos autores, se citará el apellido del primero, seguido por la abreviación en itálica et al., separado por una coma, v.gr.: (Salas et al., 1993).
 5. BIBLIOGRAFÍA. Esta sección se iniciará en una nueva página. La bibliografía se listará en orden alfabético y cada título incluirá: Apellido e iniciales del nombre de todos los autores en mayúsculas separados por comas, año entre paréntesis, nombre completo del artículo (colocando en mayúscula sólo la palabra

inicial), volumen (seguido de dos puntos) y la página inicial y final de cada artículo (separadas por guión).

Ejemplo:

AAKER, D., JONES, J.M. (1971), Modelling store choice behaviour. *Journal of Marketing Research* 8: 38-42.

En el caso de capítulo de libro, se mencionarán los nombres de los editores (en mayúsculas), seguido por la abreviatura “ed(s)” en paréntesis, el nombre del libro (con, la inicial de las palabras principales en mayúsculas y las restantes en minúsculas), ciudad y editor (separado por dos puntos), abreviación “pp” seguida de la página inicial y final del capítulo correspondiente. Ejemplo:

SALAMONE, M.F, HEDDLE, J.A. (1983), The bone marrow micronucleus assay: Rationale for a revised protocol. In. DE SERRES, FJ (ed) *Chemical Mutagen: Principles and Methods for their detection* Vol 8, Amsterdam: Elsevier, pp 111-149.

Si un autor posee dos citas para un mismo año, se diferenciarán asignando letras después del año correspondiente, e identificándolas de igual forma en el listado bibliográfico. Todas las citas en el texto deben aparecer en el listado bibliográfico y viceversa.

6. TABLAS. Deberán ser numeradas consecutivamente con números romanos y escritas en páginas separadas. Cada tabla debe encabezarse por un título breve y con suficiente detalle experimental para hacerla inteligible sin necesidad de consultar el texto. Los encabezamientos de las columnas expresarán claramente sus contenidos y unidades de medición. Los valores medios y las medidas de dispersión deben ser referidos a las observaciones, indicando el número de individuos empleados en el estudio y el valor “p”, cuando corresponda.

7. LEYENDA DE LAS ILUSTRACIONES. Deben ser escritas en página separada. Las figuras deben ser numeradas consecutivamente con números árabes. Cada figura debe consignar un título y una breve leyenda explicativa con suficiente detalle como para que sea comprensible per se. Las ilustraciones deben ser citadas en el texto por la palabra Figura cuando ésta forma parte de una frase y por la abreviación (Fig.) cuando ésta se coloque entre paréntesis.

Las ilustraciones, gráficos, histogramas u otras serán limitados en cantidad, deben enviarse a escala de 150%, en formato “jpg”. Deben ser de suficiente calidad para permitir su reproducción y se enviarán en papel de tamaño no superior a 21 x 27 cm.

FLUJO EDITORIAL:

El siguiente es el flujo editorial para cada contribución que llega a la oficina editorial de THEORIA:

Una vez que el manuscrito es recibido se asigna a uno de los miembros del Comité Editorial según su disciplina y disponibilidad. Si el editor determina que el manuscrito no es de suficiente calidad o no se adecua al objetivo de la revista, el editor rechaza el manuscrito sin posibilidad de apelación.

– Si el editor determina que el manuscrito es de suficiente calidad y cae dentro del ámbito de la revista, asigna la revisión del mismo a dos especialistas. Los revisores remiten sus informes con recomendaciones para alguna de las siguientes acciones:

- Publíquese inalterado
- Publíquese después de cambios mínimos
- Revisar nuevamente después de cambios grandes
- Rechazar

Cuando el editor recibe ambas evaluaciones puede hacer una de las siguientes recomendaciones editoriales:

- Publicar inalterado
- Revisar nuevamente después de hecho los cambios mínimos
- Revisar nuevamente después de hacer los cambios grandes
- Rechazar

Si el editor recomienda publicar sin alteraciones es manuscrito es aceptado para su publicación.

Si el Editor recomienda “Revisar después de cambios mínimos” el autor es notificado para preparar y remitir una copia final de su manuscrito con los cambios sugeridos por los evaluadores. Se espera que los autores revisen su manuscrito de acuerdo con las recomendaciones hechas por los pares evaluadores (árbitros). El Editor en jefe revisa si el autor ha incorporado los cambios sugeridos por los evaluadores. Una vez que el editor está satisfecho con el manuscrito final, es aceptado para su publicación.

Si el Editor recomienda “Revisar después de cambios grandes”, el autor es notificado y se solicita revisar y adecuar el manuscrito según las recomendaciones de ambos pares evaluadores. Una vez que el autor remite su manuscrito corregido, se contacta nuevamente al editor externo para que revise nuevamente el manuscrito final y determine si éste se adecua a los requerimientos realizados. El Editor externo puede recomendar nuevamente “Publíquese inalterado”, “Publíquese después de cambios mínimos” o “Rechácese”. A su vez el editor Jefe solo podrá recomendar: “Publíquese inalterado”, “Revisar después de cambios mínimos” o “Rechazar”. Si el Editor recomienda rechazo, éste es inmediato. Si los dos editores recomiendan rechazar, el rechazo es igualmente inmediato.

Este flujo editorial le brinda al editor la autoridad de rechazar cualquier manuscrito debido a lo inapropiado de su tema, falta de calidad o inexactitud de los resultados. El proceso es realizado en metodología doble ciego, es decir los revisores no conocen el nombre ni afiliación de los autores del trabajo y, a su vez, los autores no conocen el nombre de los pares evaluadores.

Finalmente, la no adecuación de cualquier contribución a las normas estipuladas por la revista será causal de devolución inmediata al autor para su corrección.

Toda contribución debe ser enviada a:

DR. ENRIQUE ZAMORANO-PONCE
EDITOR
Laboratorio de Genética Toxicológica (GENETOX)
Departamento de Ciencias Básicas,
Facultad de Ciencias,
Universidad del Bío Bío
Casilla 447 Chillán,
Chile
Fax: (56-42) 270 148
e-mail: ezamoran@ubiobio.cl

THEORIA

INFORMATION FOR AUTHORS AND INSTRUCTIONS FOR THE PRESENTATION OF PAPERS

PRINCIPLES AND OBJECTIVES

THEORIA is a biannual, open access publication, edited by Bío-Bío University, that spreads original (unpublished) contributions in Spanish or English in the different fields of Science, Technology, Arts and Humanities, which are generated from within the university itself, from other national or foreign post-secondary educational institutions, or from public or private sector companies. It consists of two annual issues and it publishes: Articles, Reviews and Letters to the Editor. All of the contribution categories (except for letters to the editor) are subjected to peer review by the Editorial Board and two external referees (Editorial Workflow explained below).

THEORIA reserves all the rights of reproduction of the content of the contributions and / or their indexing in electronic databases of digital journals. On the other hand, the opinions expressed by each author are their exclusive responsibility and do not necessarily reflect the views or policies of the institution.

GENERAL INFORMATION

THEORIA has defined the following kinds of publication:

ARTICLE: A paper from an original research of scientific, technological, artistic or humanistic nature in which a problem or hypothesis is resolved through the design of an investigation. The article is to have a maximum length of 15 pages.

REVIEW: It presents the state of the art of a particular matter. It is restricted to authors that have demonstrated experience in the subject matter of the review and the paper cannot exceed 25 pages, taking into account the abstract, writing, bibliography, charts, notes and diagrams.

LETTERS TO THE EDITOR: The readers of the journal are invited to make comments on the papers published via "letters to the editor". Letters to the editor are to be typed, double-spaced and signed by the author(s). The principal author of a paper which is mentioned will have the opportunity to respond to the editor before the publication of the corresponding letter.

All contributions must be written in Word and double-spaced, using arial 12 font. While preparing the electronic version, the following instructions must be taken into consideration:

1. The text is to be typed in the form of one continuous column.
2. Do not use the space bar for tabbing. Use the tab key.
3. The automatic pagination function which is incorporated into the word processor is to be used.
4. Charts are to be located at the end of the file, with the individual columns separated using the tab key (not the space bar).
5. Once will receive the corresponding Theoria volume and reprints of his (her) contribution free of charge.

Articles or Reviews are to be organized according to the following guidelines:

1. **TITLE PAGE.** This page must contain:

1a. Kind of work. Article or Review.

1b. Title of work. It must be concise and informative, considering that it is frequently used for material

- indexing. It must not include abbreviations, neologisms nor chemical formulae and it must be accompanied by an English translation immediately following the Spanish one.
- 1c. Author's name. All authors who have directly participated in the execution of the work are to be indicated. Each author is to be identified by their full name. The main author must be situated first and is the one responsible for sending a letter from each one of the co-authors that figure in the investigation indicating their consent in the letter to the publishing of the article. The failure to receive this (these) document(s) will be cause for a delay in its publishing.
 - 1d. Institution(s). To be indicated: Laboratory (when relevant), Department, Faculty, University, City, Country. To indicate the authors affiliation with different institutions, superscript numbers 1, 2, 3 are to be used after the name of each author.
 - 1e. Author for correspondence. The author who is to receive correspondence is to be indicated with an asterisk at the end of his/her name, followed by his/her complete mailing address, phone number, fax number and e-mail address.
2. ABSTRACT. Must be written on a new page. The goal of the contribution, the theoretical framework, the basic methodology employed, the main findings and the conclusions are to be concisely stated (maximum 250 words). It must be intelligible without the need to consult the body of the paper, and abbreviations and specialized terminology must be avoided. An English translation of the abstract (resumen in Spanish) is to be included immediately following the Spanish version or viceversa. After the abstract, a list (in alphabetical order) of between 3 and 6 Keywords, along with their English translation, is to be included. The words may be simple or compound, appropriate for being used in material indexing. In the case of an author not providing this information, the journal reserves the right to supply the suitable words.
 3. TEXT. Must begin on a new page. The text, in the case of summaries, essays and reviews are to be organized according to the epigraphs that the author stipulates. In the case of an article, the text of the contribution MUST be organized in the following sections or have an equivalent format in the case of articles in the areas of arts or humanities:
 - 3a. Introduction. This section must present bibliographic references that are strictly relevant to the theme as opposed to an exhaustive review of the theme. The aim of the work as well as the hypothesis or problem are to be included.
 - 3b. Materials and Methods. The description must be brief but sufficiently explicit enough to allow for the reproduction of the results. The design of the experiment must indicate the number of subjects involved in the study and the number of calculations in each case. Binomial Latin names are to be written in italics. Precise information pertaining to the statistical analysis applied is to be included, as well as, when relevant, how the results are expressed.
 - 3c. Results. In this section, the achievements are described without discussing their significance. Whenever it is possible to do so, the author must present quantitative evaluations of their results, as well as information concerning the variability and statistic significance of the results obtained. The average values must be accompanied by either the standard deviation or the standard error from the mean, but not both, indicating which of these statistics is used and the number of observations from which they derive. The data must be presented in charts or diagrams without repeating this information in the text.
 - 3d. Discussion and Conclusions. This section must be concise, emphasizing new and important aspects of the study and the conclusion which emerges from these. The author must center the discussion on the interpretation of the results achieved in the study, and contrast these with those obtained by other authors.
 - 3e. Acknowledgments. (optional) Indicate the source of funding and appreciation to people that made an important contribution to the study and that authorize – by means of a letter - the mention of their name in the publication. This letter must be sent by the main author along with the other documents.

4. REFERENCES OR QUOTATIONS. References in the text are to be cited in the following way: The author's last name and the year, contained in parenthesis and separated by a comma, are to be mentioned v.gr.: (Fuentelba, 1987), or as part of a sentence: Fuentelba (1987) has shown.../. In the case of quotations in which there are two authors, the last names of both are to be mentioned, v.gr.: (Fernández and Rubio, 1999). Finally, in the case of a work in which there are more than two authors, the last name of the first author is to be cited, followed by the abbreviation in italics *et al.*, separated by a comma. v.gr.: (Salas *et al.*, 1993).

5. BIBLIOGRAPHY. This section is to start on a new page. The bibliography is to be listed in alphabetical order and each title is to include, in capital letters and separated by commas, the last name and initials of all of the authors; the year in parenthesis; the complete title of the article (putting the first letter only of the first word in capital letters); the name of the book in italics (putting the first letter of all important words in capital letters); volume (followed by a colon) and the first and last page of each article (separated by a dash). Example:

AAKER D, JONES JM (1971) Modelling store choice behaviour. *Journal of Marketing Research* 8:38-42.

In the case of chapters of books, the names of the editors (in capital letters) are to be mentioned, followed by the abbreviation "ed(s)" in parenthesis; the name of the book (with the first letter of each of the main words in capital letters and the rest in small letters); city and publisher (separated by a colon); the abbreviation "pp" followed by the first and last page of the corresponding chapter. For example:

SALAMONE MF and HEDDLE JA (1983) The bone marrow micronucleus assay: Rationale for a revised protocol. In: DE SERRES, FJ (ed) *Chemical Mutagen: Principles and Methods for Their Detection* Vol 8, Amsterdam: Elsevier, pp 111-149.

If an author has two or more citations for the same year, they are to be differentiated by assigning letters after the corresponding year, and by identifying them in the same way in the bibliographic listing. All of the citations in the text must appear in the bibliographic listing and vice versa.

6. NOTES: Notes must be presented as footnotes.

7. CHARTS. They are to be on separate pages and numbered consecutively, using roman numerals. Each chart must have a short title at the top and contain enough experimental detail to make it intelligible without the need to consult the text. The headings of the columns are to clearly express their content and units of measurement. The mean values and measurements of dispersion must be mentioned in the observations, indicating the number of individuals employed in the study as well as the "p" value.

8. DIAGRAMS. They are to be on a separate page and numbered consecutively using arabic numbers. Each diagram must be assigned a title and a brief legend containing sufficient detail for it to be self explanatory. The diagrams must be cited in the text using the word *Diagram* when it is part of a sentence and by the abbreviation (*Diag.*) when it is in parenthesis. The diagrams, graphs, histograms or others must be limited in quantity, and they must be sent in the scale of 150%, in "jpg" format. The quality must be good enough to allow for their reproduction and they are to be sent on paper that is no bigger than 21 x 27 cm. Finally, any contribution that is not adapted to the norms stipulated by the journal will be cause for the immediate return to the author for his/her correction.

EDITORIAL WORKFLOW

The following is the editorial workflow that every manuscript submitted to the journal undergoes during the course of the peer-review process.

Once a manuscript is submitted, the manuscript is assigned to member of the Editorial Board (an Editor) most appropriate to handle it based on the subject of the manuscript and the availability of the Editors. If the Editor determines that the manuscript is not of sufficient quality to go through the normal review process or if the subject of the manuscript is not appropriate to the journal scope, the Editor rejects the manuscript

with no further processing. If the Editor determines that the submitted manuscript is of sufficient quality and falls within the scope of the journal, he/she assigns the manuscript to a minimum of 2 and a maximum of 3 external reviewers for peer-review. The reviewers submit their reports on the manuscripts along with their recommendation of one of the following actions to the Editor:

- Publish Unaltered
- Publish after Minor Changes
- Review Again after Major Changes
- Reject: Manuscript is flawed or not sufficiently novel

When all reviewers have submitted their reports, the Editor can make one of the following editorial recommendations:

- Publish Unaltered
- Review Again after Minor Changes
- Review Again after Major Changes
- Reject

If the Editor recommends “Publish Unaltered,” the manuscript is accepted for publication.

If the Editor recommends “Review Again after Minor Changes,” the authors are notified to prepare and submit a final copy of their manuscript with the required minor changes suggested by the reviewers. Only the Editor, and not the external reviewers, reviews the revised manuscript after the minor changes have been made by the authors. Once the Editor is satisfied with the final manuscript, the manuscript can be accepted.

If the Editor recommends “Review Again after Major Changes,” the recommendation is communicated to the authors. The authors are expected to revise their manuscripts in accordance with the changes recommended by the reviewers and to submit their revised manuscript in a timely manner. Once the revised manuscript is submitted, the original reviewers are contacted with a request to review the revised version of the manuscript. Along with their review reports on the revised manuscript, the reviewers make a recommendation which can be “Publish Unaltered” or “Publish after Minor Changes” or “Reject.”

The Editor can then make an editorial recommendation which can be “Publish Unaltered” or “Review Again after Minor Changes” or “Reject.”

If the Editor recommends rejecting the manuscript, the rejection is immediate. Also, if two of the reviewers recommend rejecting the manuscript, the rejection is immediate.

The editorial workflow gives the Editors the authority in rejecting any manuscript because of inappropriateness of its subject, lack of quality, or incorrectness of its results. The Editor cannot assign himself/herself as an external reviewer of the manuscript. This is to ensure a high-quality, fair, and unbiased peer-review process of every manuscript submitted to the journal, since any manuscript must be recommended by one or more (usually two or more) external reviewers along with the Editor in charge of the manuscript in order for it to be accepted for publication in the journal. The peer-review process is double blinded, i.e., the reviewers do not know who the authors of the manuscript are and the authors do not have access to the information of who the peer-reviewers are.

The contributions must be sent to:

DR. ENRIQUE ZAMORANO-PONCE
EDITOR IN CHIEF
Laboratorio de Genética Toxicológica (CENETOX)
Departamento de Ciencias Básicas,
Facultad de Ciencias,
Universidad del Bío Bío
Casilla 447 Chillán, Chile
Fax: (56-42) 270 148
e-mail: ezamoran@ubiobio.cl